

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Instituto de Artes – Campus de São Paulo

ROGÉRIO ANDRADE DE JESUS

PARADIGMAS DA ARTE/EDUCAÇÃO:
Da Revolução Industrial à Pós-Modernidade – Pluralismo Metodológico
como Abordagem de Ensino

SÃO PAULO
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Instituto de Artes – Campus de São Paulo

ROGÉRIO ANDRADE DE JESUS

PARADIGMAS DA ARTE/EDUCAÇÃO:

Da Revolução Industrial à Pós-Modernidade – Pluralismo Metodológico
como Abordagem de Ensino

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes – São Paulo (SP), para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes

Orientador(a): Prof. Dr. Sidiney Peterson
Ferreira de Lima

SÃO PAULO

2025

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

J58p Jesus, Rogério Andrade de, 1978-

Paradigmas da arte/educação: da Revolução Industrial à Pós-Modernidade – pluralismo metodológico como abordagem de ensino / Rogério Andrade de Jesus. – São Paulo, 2025.

175 f. : il.

Nome artístico do autor: Rogério Andrade.

Orientador: Prof. Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte na educação. 3. Paradigmas (Artes). 4. Educação. I. Lima, Sidiney Peterson Ferreira de, 1975-. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

ROGÉRIO ANDRADE DE JESUS

PARADIGMAS DA ARTE/EDUCAÇÃO:

Da Revolução Industrial à Pós-Modernidade – Pluralismo Metodológico
como Abordagem de Ensino

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes – São Paulo (SP), para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes

Data da defesa: 11/12/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima – Membro Titular (Orientador)
UNESP - Instituto de Artes – São Paulo (SP)

Prof. Dr. Pio de Sousa Santana – Membro Titular
UNESP - Instituto de Artes – São Paulo (SP)

Prof.^a Dr.^a Eliane Patrícia Grandini Serrano – Membro Titular
UNESP - FAAC: Departamento de Artes e Representação Gráfica

Prof.^a Dr.^a Fabiana Souto Lima Vidal – Membro Titular
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Rejane Galvão Coutinho – Membro Suplente
UNESP - Instituto de Artes – São Paulo (SP)

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, Prof. Dr. Sidiney Peterson de Lima, pelos ensinamentos, acompanhamento atento e dedicação, pela liberdade de pesquisa e pelas opiniões sempre francas.

Pela leitura atenta desta pesquisa e pelas valiosas contribuições, agradeço à Profa. Dra. Eliane Patrícia Grandini Serrano, ao Prof. Dr. Pio de Souza Santana, à Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy e à Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho. Pela generosidade e atenção, agradeço ao Prof. Dr. Carlos Eduardo Riccioppo Freitas. Pelos ensinamentos, agradeço à Profa. Dra. Carolina Romano de Andrade, à Profa. Dra. Tarcila Lima da Costa, à Profa. Dra. Luiza Helena Christov, à Profa. Dra. Camila Serino Lia e a todos os docentes aqui mencionados.

Aos meus colegas do Instituto de Artes, agradeço pelas interlocuções, pelas contribuições e pelos bons momentos de convivência.

Aos meus alunos da rede pública, meu agradecimento especial pelas contribuições de sua arte a esta pesquisa e por tudo o que me ensinam.

As palavras não expressam minha gratidão ao meu irmão, Gilberto Andrade de Jesus; sem você, nada disso seria possível.

A Isabel Maria Pires de Jesus, registro meu carinho e minha gratidão.

*A capacidade de responder às obras de arte e
ao ambiente visual não é simplesmente
decodificar símbolos ou notar propriedades observáveis.
É uma predisposição, cultivada pela instrução,
para buscar sentido expressivo nas formas visuais.*

Laura H. Chapman, *Approaches to Art in Education*.

RESUMO

O presente trabalho dedica-se ao estudo das bases teórico-metodológicas do ensino formal da arte, com ênfase na articulação entre paradigmas históricos e práticas contemporâneas. Nesse sentido, este estudo possui dois objetivos: sistematizar os paradigmas da arte/educação — Industrial, Moderno e Pós-Moderno — como fundamentos prático-teóricos do ensino formal da arte; e apresentar o pluralismo metodológico como abordagem de ensino-aprendizagem e instrumento para a aplicação empírica desses paradigmas. Do ponto de vista metodológico, cada paradigma caracteriza-se pela ênfase que institui em suas relações constitutivas: no Industrial, prevalecem a centralidade do conteúdo e do produto final; no Moderno, a centralidade do sujeito e de sua expressão individual; no Pós-Moderno, a centralidade dos processos estético-cognitivos e a contextualização histórico-crítica. Para a sistematização prático-teórica, adotam-se três contribuições representativas: desenho industrial, livre expressão e abordagem curricular-instrucional; tais contribuições remetem a Walter Smith, Viktor Lowenfeld e a Elliot Eisner, respectivamente. Metodologicamente, emprega-se delineamento quase-experimental de grupo único com turmas de 5.º ano, com a temática de desenho abstrato, na seguinte sequência didática: produção de portfólio inicial, realização de três aulas temáticas sequenciais (industrial, pós-moderna e moderna) e portfólio final para comparação intraindividual e intragrupal, com padronização de materiais e condições. A avaliação combina análise comparativa, leitura qualitativa e escala ordinal (1, 3, 5), estruturada em seis categorias analíticas agrupadas em pares por paradigma: Precisão técnica e Percepção das proporções (Industrial); Originalidade temática e Criatividade instrumental e composicional (Moderno); Configuração visual e Estilo visual (Pós-Moderno). Como contribuições, o estudo oferece: um quadro de referência dos paradigmas para planejamento e formação docente; a formulação operacional do pluralismo metodológico para orientar escolhas curriculares, sequências didáticas e avaliação; e indicadores empíricos de transformações estéticas e cognitivas, derivados da comparação entre portfólios em contexto real de sala de aula.

Palavras-chave: ensino da arte; paradigmas da arte/educação; pluralismo metodológico; Paul Feyerabend; Elliot Eisner.

ABSTRACT

This study is devoted to examining the theoretical–methodological bases of formal art education, with an emphasis on articulating historical paradigms and contemporary practices. In this sense, it has two objectives: to systematize the paradigms of art/education—Industrial, Modern, and Postmodern—as practical–theoretical foundations of formal art education; and to present methodological pluralism as a teaching–learning approach and as an instrument for the empirical application of these paradigms. From a methodological standpoint, each paradigm is characterized by the emphasis it establishes in its constitutive relations: in the Industrial paradigm, the centrality of content and of the final product prevails; in the Modern paradigm, the centrality of the subject and of individual expression; in the Postmodern paradigm, the centrality of aesthetic–cognitive processes and historical–critical contextualization. For the practical–theoretical systematization, three representative contributions are adopted: industrial drawing, free expression, and a curricular–instructional approach; these contributions refer to Walter Smith, Viktor Lowenfeld, and Elliot Eisner, respectively. Methodologically, a quasi-experimental single-group design is employed with 5th-grade classes, with the theme of abstract drawing, in the following instructional sequence: production of an initial portfolio, three sequential thematic lessons (industrial, postmodern, and modern), and a final portfolio for intraindividual and intragroup comparison, with standardization of materials and conditions. Assessment combines comparative analysis, qualitative reading, and an ordinal scale (1, 3, 5), structured into six analytical categories grouped in pairs by paradigm: Technical precision and Perception of proportions (Industrial); Thematic originality and Instrumental and compositional creativity (Modern); Visual configuration and Visual style (Postmodern). As contributions, the study offers: a reference framework of paradigms for planning and teacher education; the operational formulation of methodological pluralism to guide curricular choices, instructional sequences, and assessment; and empirical indicators of aesthetic and cognitive transformations derived from the comparison between portfolios in real classroom contexts.

Keywords: art teaching; paradigms of art education; pluralistic methodology; Paul Feyerabend; Elliot Eisner.

RESUMEN

El presente trabajo se dedica al estudio de las bases teórico-metodológicas de la enseñanza formal del arte, con énfasis en la articulación entre paradigmas históricos y prácticas contemporáneas. En este sentido, el estudio tiene dos objetivos: sistematizar los paradigmas del arte/educación —Industrial, Moderno y Posmoderno— como fundamentos práctico-teóricos de la enseñanza formal del arte; y presentar el pluralismo metodológico como enfoque de enseñanza-aprendizaje e instrumento para la aplicación empírica de dichos paradigmas. Desde el punto de vista metodológico, cada paradigma se caracteriza por el énfasis que establece en sus relaciones constitutivas: en el Industrial, prevalecen la centralidad del contenido y del producto final; en el Moderno, la centralidad del sujeto y de su expresión individual; en el Posmoderno, la centralidad de los procesos estético-cognitivos y la contextualización histórico-crítica. Para la sistematización práctico-teórica, se adoptan tres aportes representativos: el diseño industrial, la libre expresión y el enfoque curricular-instruccional; tales aportes remiten a Walter Smith, Viktor Lowenfeld y Elliot Eisner, respectivamente. Metodológicamente, se emplea un diseño cuasi experimental de grupo único con cursos de 5.º año, con la temática del dibujo abstracto, en la siguiente secuencia didáctica: producción de portafolio inicial, realización de tres clases temáticas secuenciales (industrial, posmoderna y moderna) y portafolio final para la comparación intraindividual e intragrupal, con estandarización de materiales y condiciones. La evaluación combina análisis comparativo, lectura cualitativa y escala ordinal (1, 3, 5), estructurada en seis categorías analíticas agrupadas en pares por paradigma: Precisión técnica y Percepción de las proporciones (Industrial); Originalidad temática y Creatividad instrumental y composicional (Moderno); Configuración visual y Estilo visual (Posmoderno). Como contribuciones, el estudio ofrece: un marco de referencia de los paradigmas para la planificación y la formación docente; la formulación operativa del pluralismo metodológico para orientar elecciones curriculares, secuencias didácticas y evaluación; e indicadores empíricos de transformaciones estéticas y cognitivas, derivados de la comparación entre portafolios en un contexto real de aula.

Palabras clave: enseñanza del arte; paradigmas del arte/educación; pluralismo metodológico; Paul Feyerabend; Elliot Eisner.

SUMÁRIO

1	Introdução.....	10
2	Paradigmas da Arte/Educação.....	17
2.1	Paradigma Industrial.....	17
2.1.1	Escolas de artes industriais.....	18
2.1.1.1	O Modelo Francês: Artes Decorativas.....	18
2.1.1.2	O Modelo Alemão: Artes Aplicadas.....	19
2.1.1.3	O Modelo Inglês: Design Industrial e Formação de Professores.....	20
2.1.2	O desenho industrial: o sistema de South Kensington.....	20
2.1.3	A influência do Movimento <i>Arts and Crafts</i>	24
2.1.4	Corrente formalista e teoria do design.....	27
2.1.5	Desenho geométrico e os pioneiros da arte escolar.....	31
2.1.6	O desenho acadêmico e a representação da figura humana.....	37
2.1.7	Crítica ao desenho industrial e defesa do desenho de observação.....	39
2.1.8	Tendências pré-modernistas no Brasil.....	41
2.2	Paradigma Moderno.....	44
2.2.1	O método da livre expressão e a corrente expressiva.....	46
2.2.2	Escola centrada na criança.....	59
2.2.3	Críticas à livre expressão e à escola centrada na criança.....	64
2.2.4	Pedagogia Bauhaus.....	70
2.2.5	Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil.....	78
2.3	Paradigma Pós-Moderno.....	82
2.3.1	Perspectiva curricular.....	84
2.3.2	Corrente reconstrucionista.....	92
2.3.3	Educação estética.....	96
2.3.4	<i>Discipline-Based Art Education (DBAE)</i>	101
2.3.5	<i>Critical Studies in Art Education (CSAE)</i>	106
2.3.6	Abordagem Triangular.....	113
3	Pluralismo Metodológico.....	117
3.1	O debate da filosofia da ciência: Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend.....	117
3.2	Pluralismo metodológico e arte/educação.....	120
3.3	Descrição da Pesquisa e de suas Etapas.....	122
3.4	Descrição das aulas e planos de aula.....	124
3.4.1	Aula diagnóstica — Portfólio inicial.....	125
3.4.1.1	Objetivos de aprendizagem.....	125
3.4.1.2	Conteúdo da aula.....	126
3.4.1.3	Metodologia da aula.....	126
3.4.1.4	Avaliação da aula.....	126
3.4.2	Aula 1 — Paradigma Industrial.....	127
3.4.2.1	Objetivos de aprendizagem.....	127
3.4.2.2	Conteúdo da aula.....	128
3.4.2.3	Metodologia da aula.....	128

3.4.2.4 Avaliação da aula.....	129
3.4.3 Aula 2 — Paradigma Pós-Moderno.....	130
3.4.3.1 Objetivos de aprendizagem.....	130
3.4.3.2 Conteúdo da aula.....	131
3.4.3.3 Metodologia da aula.....	132
3.4.3.4 Avaliação da aula.....	132
3.4.4 Aula 3 — Paradigma Moderno.....	133
3.4.4.1 Objetivos de aprendizagem.....	133
3.4.4.2 Conteúdo da aula.....	134
3.4.4.3 Metodologia da aula.....	134
3.4.4.4 Avaliação da aula.....	135
3.4.5 Aula 4 — Portfólio final.....	135
3.4.5.1 Objetivos de aprendizagem.....	135
3.4.5.2 Conteúdo da aula.....	136
3.4.5.3 Metodologia da aula.....	136
3.4.5.4 Avaliação da aula.....	137
3.4.6 Aspectos incidentais.....	137
3.5 Análises comparativas das produções visuais.....	138
3.5.1 Precisão técnica e percepção das proporções.....	141
3.5.1.1 Nível 1 — Baixa variação.....	141
3.5.1.2 Nível 3 — Variação moderada.....	143
3.5.1.3 Nível 5 — Variação acentuada.....	145
3.5.2 Originalidade temática e criatividade instrumental e composicional.....	148
3.5.2.1 Nível 1 — Baixa variação.....	148
3.5.2.2 Nível 3 — Variação moderada.....	150
3.5.2.3 Nível 5 — Variação acentuada.....	155
3.5.3 Configuração visual e Estilo visual.....	158
3.5.3.1 Nível 1 — Baixa variação.....	158
3.5.3.2 Nível 3 — Variação moderada.....	160
3.5.3.3 Nível 5 — Variação acentuada.....	161
3.6 Avaliação geral dos resultados da pesquisa.....	163
3.6.1 Procedimento de avaliação.....	164
3.6.2 Resultados quantitativos por categoria.....	164
3.6.2.1 Precisão técnica e Percepção das proporções.....	164
3.6.2.2 Originalidade temática e Criatividade (instrumental e composicional) ...	165
3.6.2.3 Configuração visual e Estilo visual.....	165
3.6.3 Tendências gerais das transformações observadas.....	165
3.6.4 Implicações pedagógicas dos resultados.....	166
4 Considerações finais.....	166
Referências.....	170

1 Introdução

“Paradigmas da Arte/Educação: da Revolução Industrial à Pós-Modernidade – Pluralismo Metodológico como Abordagem de Ensino” é o título deste estudo, que possui dois objetivos principais: sistematizar os *Paradigmas da Arte/Educação* (Industrial, Moderno e Pós-Moderno) como fundamentos prático-teóricos no ensino formal da arte e apresentar o *Pluralismo Metodológico* de Paul Feyerabend como abordagem de ensino-aprendizagem e instrumento para a aplicação empírica desses paradigmas.

O termo *paradigma*, amplamente utilizado no campo das ciências humanas e sociais, designa um modelo ou padrão de interpretação da realidade que orienta a forma como um campo do saber organiza suas perguntas, métodos, objetivos e práticas. Um paradigma, nesse sentido, oferece um referencial estruturante a partir do qual se compreende determinado fenômeno, atribuindo-lhe sentido e legitimidade segundo critérios compartilhados por uma comunidade de pesquisadores, educadores ou praticantes.

Ao longo deste trabalho, o termo Paradigmas da Arte/Educação será empregado como categoria analítica central para designar um conjunto sistematizado de abordagens, métodos, teorias e correntes de pensamento que historicamente conformaram — e ainda conformam — os modos de conceber, praticar e justificar o ensino da arte nos contextos formais de educação. De maneira geral, a história da arte-educação apresenta três paradigmas principais: o *Paradigma Industrial*, referente ao método do desenho técnico-industrial; o *Paradigma Moderno*, relativo ao método da livre expressão; e o *Paradigma Pós-Moderno*, referente à perspectiva curricular-instrucional, mas que também engloba outras tendências, como o reconstrucionismo, a educação estética, o *Discipline Based Art Education*¹ e a Abordagem Triangular.

Por sua vez, o conceito de Pluralismo Metodológico remonta ao pensamento de Paul Feyerabend no âmbito da epistemologia e filosofia da ciência. Para Feyerabend, o progresso científico rejeita posturas dogmáticas que consideram um único método rígido e universal. Em vez de submeter-se a regras fixas, a prática científica deve acolher a diversidade de abordagens e a variedade de técnicas e conceitos, pois somente a liberdade para empregar e combinar métodos e concepções — muitas vezes conflitantes — permite superar hegemonias teóricas e obter novas descobertas legítimas. Esse princípio é sintetizado em sua máxima “*anything goes*” (tudo vale), que postula a diversidade heurística e reconhece o uso irrestrito de estratégias diversas como condição para o avanço do conhecimento. Desse modo, o Pluralismo

¹ Tradução livre: Educação Artística Baseada em Disciplinas.

Metodológico implica a convivência de múltiplas metodologias e teorias — um arranjo que promove a articulação entre perspectivas epistemológicas distintas, ao valorizar simultaneamente diferentes recursos teóricos e instrumentais na construção do saber.

No campo da Arte/Educação, a ideia central do Pluralismo Metodológico fundamenta-se na premissa de que o conjunto de conceitos, métodos, abordagens e correntes de pensamento que integra a história do ensino formal da arte constitui o corpus de ferramentas prático-teóricas da área na atualidade. Cada teoria, doutrina ou escola de pensamento aborda a questão do conhecimento e da aprendizagem em artes a partir de uma perspectiva singular, oferecendo contribuições específicas a demandas educacionais concretas, conforme determinada intencionalidade pedagógica. Cabe, portanto, ao docente decidir quais métodos empregar diante dos desafios pedagógicos que emergem em sala de aula e dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada situação. Assumir uma postura pluralista no ensino formal da arte significa reconhecer a heterogeneidade das práticas e teorias em Arte/Educação como um aspecto potencialmente positivo — e não como um déficit de coerência.

Para que o Pluralismo Metodológico se configure como uma abordagem pedagógica concreta no âmbito do ensino formal da arte, faz-se necessária, primeiramente, uma organização sistemática do conjunto de conceitos, métodos, abordagens e correntes de pensamento que constituem um corpo teórico minimamente unificado. A esse corpo teórico, como já apresentado, iremos nos referir como Paradigmas da Arte/Educação. Por sua vez, a utilização prática desse referencial pelo docente em sala de aula, no atendimento às diferentes demandas pedagógicas, caracteriza um Pluralismo Metodológico marcado pelo hibridismo e sincretismo na aplicação dos conceitos, métodos, abordagens e correntes que compõem ou perpassam o ensino formal da arte.

Dessa maneira, este estudo apresenta duas finalidades complementares — uma de natureza prático-teórica e outra de cunho empírico-instrumental — a saber: a primeira consiste em sistematizar o conjunto de conceitos, métodos, abordagens e correntes de pensamento que compõem o campo do ensino da arte em um corpo teórico fundamental, organizado sob a categoria analítica de Paradigmas da Arte/Educação; a segunda, em aplicar o Pluralismo Metodológico como abordagem de ensino-aprendizagem, valendo-se do uso irrestrito e articulado desses paradigmas no contexto do ensino formal da arte.

No que se refere aos Paradigmas da Arte/Educação, sua sistematização apoia-se na análise de quatro obras centrais sobre a história do ensino formal da arte: *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, Arthur Efland (1990); *The History of American Art Education*, Peter Smith (1996); *The History and Philosophy of Art*

Education, Stuart Macdonald (1970); e *Arte-Educação Modernista e Pós-Modernista: Fluxos*, Rosa Iavelberg (2015). A partir dessas referências, delineiam-se três paradigmas principais associados às seguintes características conceituais e intenções pedagógicas: o Paradigma Industrial enfatiza o domínio técnico e geométrico a partir das formas elementares nas Artes Aplicadas; o Paradigma Moderno valoriza a experimentação e a criatividade por meio da Livre Expressão; e o Paradigma Pós-Moderno reconhece, entre outras tendências, o papel instrucional do professor e a construção de currículos intencionalmente planejados, com o propósito de ampliar o escopo da Arte-Educação para além da mera produção artística.

Do ponto de vista metodológico, cada paradigma também pode ser caracterizado pela centralidade que institui em suas relações constitutivas: no Paradigma Industrial, prevalece a centralidade do conteúdo a ser transmitido e do produto final; no Paradigma Moderno, afirma-se a centralidade do sujeito e de sua expressão individual; já no Paradigma Pós-Moderno, destaca-se a centralidade dos processos, sobretudo, os de natureza estético-cognitiva. Dessa maneira, os Paradigmas da Arte/Educação constituem-se como fundamentos prático-teóricos que orientam tanto a fundamentação conceitual quanto a aplicação pedagógica efetiva.

No que tange à parte teórica, este estudo considera três contribuições basilares: o método de desenho industrial de Walter Smith (1872; 1880); o método da livre expressão de Franz Cizek, plenamente sistematizado por Viktor Lowenfeld (1947); e a abordagem curricular de Elliot Eisner (1972; 1982; 1994; 2002). Cada um desses marcos delineia uma etapa distinta na história do ensino da arte: Smith estruturou um programa rigoroso de desenho baseado em formas elementares para desenvolver competências técnicas e estético-visuais; Cizek e Lowenfeld deslocaram o foco para a expressão subjetiva e para o crescimento emocional e cognitivo dos alunos por meio da criatividade; e Eisner redefiniu o currículo de artes como programa normativo que orienta a ação pedagógica, incorporando modos de mediação cognitivo-sensorial e conferindo ao professor um papel instrucional ativo.

No que se refere à delimitação do tema de pesquisa, este estudo concentra-se no campo das artes visuais e nas interseções entre epistemologia e visualidade, direcionando-se às práticas pedagógicas realizadas no âmbito da educação formal, sobretudo da educação escolar no nível fundamental, no qual se fundamenta a parte empírica da investigação. O conceito de educação formal refere-se às práticas de ensino desenvolvidas em instituições oficialmente reconhecidas e regulamentadas pelo Estado, distinguindo-se da educação não formal, relativa às atividades educativas oferecidas de maneira não regulamentada — como oficinas, museus e projetos culturais — e da educação informal, vinculada às aprendizagens cotidianas, familiares, sociais e espontâneas. Reconhece-se, contudo, que o conceito de educação formal sofre transformações

ao longo do tempo, e a presente pesquisa busca ser sensível a essas mudanças, considerando a noção de educação formal em sua historicidade. Ademais, dado que determinados movimentos de arte-educação não formal exerceram significativa influência sobre os sistemas formais, algumas dessas experiências poderão ser identificadas e analisadas ao longo do estudo. Cabe ainda um esclarecimento terminológico: como destaca Lima (2020, p. 21), “historicamente, cada denominação reflete um conjunto articulado de concepções, métodos, ideias, desejos, ideologias e motivações de seus interlocutores, assim como a própria história da área de conhecimento”. Diante disso, e em função da amplitude contextual desta pesquisa, adotar-se-á a seguinte padronização: “arte/educação” para designar a área em sua concepção contemporânea; “arte-educação” para se referir à disciplina em suas vertentes tradicional, moderna e pós-moderna; e “ensino da arte” como expressão alternativa, empregada para evitar repetições excessivas. O termo “educação artística” será ocasionalmente utilizado quando se tratar de traduções ou referências a textos em língua estrangeira que empreguem essa expressão no sentido tradicional.

Outro esclarecimento terminológico pertinente refere-se à noção de currículo pluralista (ou concepção pluralista) e de currículo centralizado (também referido como currículo exclusivista). De modo geral, o currículo centralizado compreende o ensino da arte a partir de um eixo predominante, seja a prática produtiva, a criatividade espontânea ou outro foco delimitado, orientando o aprendizado principalmente pelo fazer artístico. Já a concepção pluralista designa uma perspectiva que busca integrar múltiplas dimensões do ensino da arte em articulação, contemplando, além da produção, instâncias formativas como a apreciação estética, a análise crítica, o estudo da história da arte e a compreensão de seus contextos culturais.

No que se refere à problematização, isto é, ao fenômeno observado criticamente e convertido em problema de pesquisa, a presente investigação parte da constatação de um pluralismo metodológico praticado de modo difuso e não consciente na escola contemporânea, em particular, no ensino de arte. Convivem, sem critérios explícitos de seleção e mediação, traços de tendências tradicionais (centralidade do professor, transmissão de conteúdos, avaliação padronizada), modernas (ênfase no desenvolvimento global do sujeito, valorização da expressão e da experiência) e pós-modernas/contemporâneas (leituras críticas da cultura e referências decoloniais, antirracistas e multiculturalistas). Esse ecletismo não deliberado produz incoerências curriculares e oscilações metodológicas. Diante disso, o estudo propõe converter esse pluralismo metodológico tácito em princípio pedagógico deliberado, consciente e intencional, definindo critérios de uso, sequência e articulação entre abordagens. Para tanto,

assume como matrizes complementares os paradigmas Industrial, Moderno e Pós-Moderno, a serem mobilizados segundo objetivos formativos, conteúdos e contextos específicos, conferindo consistência teórico-metodológica à diversidade efetivamente presente no cotidiano escolar.

Por sua vez, no tocante à noção de paradigmas da arte/educação, o fenômeno observado e convertido em problema de pesquisa diz respeito a uma distinção entre o campo do ensino da arte e outros campos das humanidades (como comunicação e pedagogia). Nestes, são comuns manuais de teorias que assumem uma perspectiva sistêmica; já na arte/educação predominam obras de história analítica, centradas em levantamentos cronológicos e estudos de caso. Cumpre esclarecer a diferença: a abordagem analítica privilegia o recorte pormenorizado do fenômeno, decompondo-o em partes para examinar com precisão seus elementos, variáveis e relações; a abordagem sistêmica compreende o fenômeno como conjunto geral e integrado, no qual as partes são interdependentes e só se explicam plenamente em relação ao todo. Em síntese, enquanto a analítica favorece a profundidade e o entendimento específico de linhas ou tendências, a sistêmica evidencia a lógica global, as inter-relações, a complexidade do conjunto e a horizontalidade do conhecimento.

Assim, esta problematização surge da observação crítica desses fenômenos de natureza epistemológica, isto é, da relativa escassez, no campo da arte/educação, de obras de síntese sistemática das correntes e teorias — ao contrário do que ocorre, por exemplo, na comunicação e na pedagogia, onde manuais e panoramas teóricos são hegemônicos na formação lato-sensu e stricto sensu. Essa lacuna parece refletir uma preferência histórica por uma visão analítica orientada por levantamentos cronológicos, estudos de caso e aprofundamento micro-histórico, em detrimento de uma visão sistêmica, capaz de mapear inter-relações, transversalidades e horizontes comparativos entre tradições, países e períodos. A presente dissertação não prescinde da primeira — sem a qual não há base cumulativa — mas defende a complementaridade de ambas. Assim, propõe uma síntese sistêmica orientada por paradigmas que, sem reduzir a diversidade histórica, explicita conexões, continuidades, tensões e critérios de uso pedagógico entre tradições, países e períodos.

Com base nesses dois fenômenos, definem-se os objetivos: estruturar uma perspectiva prático-teórica dos paradigmas da arte-educação; propor o pluralismo metodológico como abordagem de ensino-aprendizagem; e analisar em que medida a aplicação articulada desses paradigmas contribui para o desenvolvimento estético-artístico dos estudantes.

A pergunta norteadora é: a aplicação dos paradigmas da arte-educação, articulados pelo pluralismo metodológico, contribui para o desenvolvimento de competências estéticas dos

estudantes? A questão inicial desdobra-se em uma segunda pergunta norteadora principal: de que modo essa aplicação impacta o processo de ensino-aprendizagem, considerando dimensões técnicas, expressivas, compositivas e culturais? A hipótese de trabalho sustenta que a aplicação deliberada e estruturada dos três paradigmas, segundo o pluralismo metodológico, favorece ganhos observáveis nas categorias analíticas definidas.

O estudo assume o pluralismo metodológico como princípio da investigação empírica. Para representar três paradigmas da arte/educação, selecionam-se correntes centrais: desenho industrial de Walter Smith (Paradigma Industrial), método da livre expressão de Franz Cizek sistematizado por Viktor Lowenfeld (Paradigma Moderno) e perspectiva curricular de Elliot Eisner (Paradigma Pós-Moderno). A escolha decorre de sua relevância histórica e da aplicabilidade escolar contemporânea.

Adota-se um delineamento quase-experimental² de grupo único. Todos os participantes produzem um portfólio inicial (desenho abstrato diagnóstico), realizam três aulas temáticas — cada qual correspondente a um paradigma — e, ao final, produzem um portfólio final para comparação. Não há grupo controle; a análise privilegia o contraste intraindividual e intragrupal, com padronização de materiais e condições de realização.

A sequência prática organiza-se em três aulas: (1) Industrial — exercícios de desenho abstrato com ênfase em organização formal, estrutura compositiva e precisão técnica; (2) Pós-Moderna — abordagem crítica e contextual, com apropriação de referências culturais e uso de códigos simbólicos; (3) Moderna — atividades de livre expressão, estimulando originalidade, criatividade e manifestação subjetiva. A estrutura visa articular, de modo planejado, diferentes modos de ensinar arte, em consonância com a meta-metodologia pluralista.

A análise comparativa dos portfólios organiza-se em seis categorias analíticas, arranjadas em três pares, cada qual associado às competências de um paradigma: (1) Precisão técnica e Percepção das proporções — Paradigma Industrial; (2) Originalidade temática e Criatividade (instrumental e composicional) — Paradigma Moderno; (3) Configuração visual e Estilo visual — Paradigma Pós-Moderno. Esses pares orientam a observação de transformações estéticas e cognitivas entre portfólios inicial e final, articulando critérios visuais objetivos à apreciação interpretativa do pesquisador e permitindo integrar trajetórias individuais e padrões coletivos de aprendizagem.

Para síntese quantitativa, emprega-se uma escala ordinal de três níveis: 1 (muito similar) — pouca ou nenhuma modificação relevante; 3 (mudança considerável) — transformações

² Delineamentos quase-experimentais são delineamentos de pesquisa sem distribuição aleatória dos sujeitos pelos tratamentos, nem grupo-controle (Selltiz; Wrightsman; Cook, 1976).

perceptíveis na organização e na linguagem plástica; 5 (mudança acentuada) — reconfiguração substantiva com avanço técnico, ampliação da originalidade e incorporação de novas referências. Essa escala converte leituras qualitativas em dados comparativos e evidencia tendências de aprendizagem estética e artística no conjunto.

Em termos de contribuições esperadas, este trabalho oferece: (1) um quadro de referência claro sobre os três paradigmas da arte-educação, útil ao planejamento e à formação docente; (2) a formulação operacional do pluralismo metodológico como abordagem de ensino, com potencial para orientar escolhas curriculares, sequências didáticas e procedimentos avaliativos; e (3) evidências empíricas de impactos dessa abordagem em turmas da educação básica, a partir de indicadores observáveis nas produções dos estudantes.

Por fim, ao propor os paradigmas da arte/educação como núcleo conceitual e o Pluralismo Metodológico como via de aplicação empírica, o estudo busca alinhar teoria e prática, contribuindo para que a pluralidade, já existente embora difusa, se converta em prática consciente, deliberada e aplicável no ensino formal da arte.

2 Paradigmas da Arte/Educação

A “ciência da arte” deveria ser o verdadeiro objeto de sua instrução.

Nikolaus Pevsner, *Academies of Art: Past and Present*.

2.1 Paradigma Industrial

Entre meados do século XVIII e o início do XIX, a Revolução Industrial, que teve sua gênese na Inglaterra e rapidamente se disseminou pela Europa continental e pelos Estados Unidos, constituiu uma ruptura profunda nos modos de produção então vigentes. A passagem de métodos de produção manual para a produção mecânica foi marcada pela emergência de novas tecnologias industriais, pelo uso do carvão e pelo aproveitamento sistemático da energia a vapor e hidráulica, bem como pela adoção de máquinas operatrizes e pelo desenvolvimento da indústria química. Essas inovações viabilizaram a produção de manufaturas em larga escala e a padronização de processos, alterando radicalmente a divisão social do trabalho, estimulando o êxodo rural e promovendo o surgimento de novos centros urbanos. A consolidação de grandes fábricas, a mecanização de setores têxteis, metalúrgicos e químicos, bem como a expansão de infraestruturas de transporte, reconfiguraram as relações econômicas e sociais, estabelecendo uma sociedade orientada pela eficiência, pela especialização de tarefas e pela lógica do capital industrial.

Nesse contexto, emergiu a compreensão de que as práticas educacionais herdadas do mundo pré-industrial eram insuficientes para formar indivíduos aptos a atuar em conformidade com os novos parâmetros da racionalidade industrial. Surgiu, então, a demanda por modelos pedagógicos que articulassem conhecimento técnico, precisão formal e criatividade prática. Nessa conjuntura, a arte-educação não se manteve alheia a tais transformações e passou a incorporar as exigências sociais por novas formas artísticas aplicadas às manufaturas, contribuindo para a construção de uma estética alinhada à lógica industrial.

A resposta institucional às demandas da Revolução Industrial no ensino da arte deu-se por meio da criação de escolas de artes industriais, com diferentes modelos nos países líderes na produção industrial de manufaturas. Em meio a essa diversidade de perspectivas, emergiu a principal marca da arte-educação desse período: o desenho industrial.

Embora o desenho industrial se apresente como a corrente dominante desse período, é um equívoco pensar que essa orientação tenha ocorrido de forma única ou hegemônica. Diferentes concepções sobre como o ensino da arte deveria atender às exigências industriais se

estabeleceram, das quais três se destacam: o modelo de *South Kensington* (exportado à região de Boston/Massachusetts), de caráter tecnicista e utilitário; a influência do movimento *Arts and Crafts*³, que proporcionou novas concepções estéticas e formativas ao desenho industrial; e a vertente formalista, fundamentada na teoria do design, centrada na investigação dos princípios estruturais da linguagem visual.

Nos tópicos a seguir, além das vertentes do desenho industrial, serão analisadas outras importantes tendências formativas vinculadas ao ensino da arte no contexto da Revolução Industrial. Essas incluem: o desenho geométrico e as tendências educativas dos precursores da arte escolar; a reestruturação do modelo acadêmico de desenho da figura humana no sistema de ensino formal; as críticas ao modelo de desenho industrial; e as tendências pré-modernistas no Brasil.

2.1.1 Escolas de artes industriais

O início da Revolução Industrial, a partir do final do século XVIII, marcou uma fase de profundas transformações sociais, econômicas e culturais, com a substituição progressiva do trabalho artesanal pela produção mecanizada e o surgimento de novos centros urbanos. A necessidade de integrar arte, técnica e produção em larga escala resultou na compreensão de que o modelo de belas artes não seria capaz de formar artistas preparados para lidar com as novas exigências da indústria. Assim, a formação voltada às artes aplicadas à produção demandou a criação de diferentes modelos institucionais e curriculares, orientados tanto à qualificação de profissionais para o setor produtivo quanto, em alguns casos, à capacitação de professores para o ensino de desenho nas escolas públicas. França, Alemanha e Inglaterra consolidaram três formatos institucionais distintos — escolas de artes decorativas, escolas de artes aplicadas e escolas de design industrial, respectivamente.

2.1.1.1 O Modelo Francês: Artes Decorativas

Na França, o ensino técnico-artístico voltado à produção manufatureira foi institucionalizado com a fundação da Escola Real Livre de Desenho (*École Royale Gratuite de Dessin*), criada em 1766/67 por Jean-Jacques Bachelier, com o apoio de Luís XV. A principal finalidade dessa escola era formar artesãos qualificados, especialmente para atuarem nas manufaturas de luxo, por meio de um currículo que integrava os princípios do bom gosto à aplicação prática voltada à produção industrial. Sua metodologia promovia o “ensino de

³ Tradução livre: Artes e Ofícios.

técnicas estruturado pela compreensão da reprodutibilidade” (Henry, 2008, p. 274). A base curricular consistia no estudo sistemático do desenho da figura humana, em conformidade com os preceitos das academias de belas artes, sendo este o requisito inicial para os alunos. Após o domínio dos fundamentos artísticos, os estudantes eram direcionados ao aperfeiçoamento técnico em áreas específicas da produção artesanal e industrial, tais como ourivesaria, têxteis, mobiliário, cerâmica, vidraria, escultura ornamental e fundição, entre outras.

Assim, como observa Efland (1990, p. 55), a resposta francesa ao desafio da formação de designers industriais consistiu em adaptar o currículo tradicional das academias de belas artes às finalidades da produção industrial, instituindo o desenho da figura humana — inclusive o desenho de modelo vivo — como fundamento da formação nas escolas de artes decorativas. A partir de 1858, a instituição passou a ser oficialmente designada como Escola de Artes Decorativas (*École des Arts Décoratifs*), consolidando a nomenclatura que denominaria o modelo francês como "Artes Decorativas".

2.1.1.2 O Modelo Alemão: Artes Aplicadas

Na Alemanha, o desenvolvimento do ensino das artes industriais seguiu um caminho institucional distinto, caracterizado por uma clara separação entre as academias de belas artes (*Kunstakademien*), responsáveis pela formação de artistas tradicionais, e as escolas técnicas (*Gewerbeschulen*), voltadas ao ensino de ofícios e ciências aplicadas (Efland, 1990, p. 56).

Como demonstra Pevsner (1973, p. 256), a partir da década de 1860 foram criadas as escolas de artes aplicadas (*Kunstgewerbeschulen*), com as primeiras unidades estabelecidas em Berlim, em 1867; em Munique e Colônia, em 1868; e em Hamburgo, em 1869. Essas instituições foram concebidas com o objetivo de integrar a formação artística aos processos de produção industrial. Segundo Efland (1990, p. 56), tratava-se de uma iniciativa voltada a “corrigir a preocupação excessiva com processos técnicos, demonstrando uma maior preocupação com o design e a cultura artística”.

O currículo dessas escolas abrangia, de forma geral, disciplinas como pintura, escultura, desenho por cópias, desenho geométrico (desenho técnico) e desenho decorativo (arranjos florais). Em algumas localidades específicas, eram desenvolvidas também habilidades especializadas, de acordo com as características regionais e as demandas produtivas. Entre os exemplos mais relevantes, destacam-se: tecelagem e design têxtil em Munique e Weimar, cinzelagem e esmaltação em Berlim, marcenaria artística em Breslau e tipografia em Leipzig, entre outras formações técnico-artísticas (Pevsner, 1973).

2.1.1.3 O Modelo Inglês: Design Industrial e Formação de Professores

Na Inglaterra, o estímulo governamental à criação de uma escola voltada ao design industrial surgiu como resposta direta ao reconhecimento da baixa qualidade estética dos produtos industriais britânicos, especialmente quando comparados aos de seus rivais europeus, como França e Alemanha. Embora o país fosse líder em tecnologia e produção industrial, havia uma notável defasagem no aspecto formal e decorativo de suas manufaturas.

Nesse contexto, em 1837 foi fundada a Escola Metropolitana de Design (*Metropolitan School of Design*), por iniciativa da Câmara dos Comuns, com o objetivo inicial de formar profissionais qualificados para as indústrias de manufatura, com ênfase no design de produtos industriais, especialmente nas áreas têxtil e decorativa. Segundo Efland (1990, p. 58–59), ainda que o modelo francês de artes decorativas fosse reconhecido como o mais bem-sucedido, sob a direção de William Dyce optou-se por um currículo baseado nas práticas das escolas prussianas, com foco em desenhos e padrões voltados aos “processos industriais em que seriam aplicados”. As críticas ao modelo proposto por Dyce intensificaram-se após o fracasso da participação britânica na Grande Exposição do Palácio de Cristal, em 1851, que evidenciou, mais uma vez, a baixa qualidade estética das manufaturas inglesas — não apenas em comparação com os produtos franceses e alemães, mas também em relação às próprias produções britânicas de gerações anteriores (Efland, 1990, p. 57–59).

Diante desse cenário, a partir de 1852, sob a nova liderança de Henry Cole e com a colaboração de Richard Redgrave, a escola foi reorganizada e transferida para o bairro de South Kensington, em Londres, junto ao Museu de South Kensington (*South Kensington Museum*), futuro Museu Victoria e Albert (*Victoria and Albert Museum*). Nesse novo contexto, a instituição passou a ser conhecida informalmente como Escola de Design de South Kensington (*South Kensington School of Design*). Esse momento marca a transição para o chamado “Sistema de South Kensington”, que se consolidaria como um dos mais importantes modelos de ensino do período industrial.

2.1.2 O desenho industrial: o sistema de South Kensington

A consolidação do ensino do desenho no contexto da Revolução Industrial esteve estreitamente relacionada às profundas transformações econômicas, tecnológicas e sociais que marcaram a Inglaterra do século XIX. Com o avanço da industrialização e a intensificação da mecanização da produção de bens de consumo, tornou-se imprescindível qualificar artistas para atuarem na produção das manufaturas industriais, especialmente nos domínios das artes aplicadas, da ornamentação e da ilustração técnica.

Foi nesse cenário que surgiu, na Inglaterra, o modelo das escolas de design, inaugurando o conceito moderno de design — isto é, o desenho aplicado a projetos industriais. Embora existissem tentativas anteriores de estabelecer um método consistente para o ensino do desenho técnico-industrial, foi apenas com a fundação da Escola de Design de South Kensington (*South Kensington School of Design*) que se consolidou um currículo estruturado e sistemático de desenho industrial. Esse modelo, consolidado pelo Sistema de South Kensington, foi exportado para as colônias do Império Britânico, influenciou instituições norte-americanas, como as escolas de Boston, e foi adaptado em diversos países da Europa e na América do Sul, inclusive no Brasil.

Idealizado por Henry Cole e sistematizado por Richard Redgrave, o Sistema de South Kensington organizou o ensino do desenho de forma progressiva, hierárquica e instrumental, enfatizando a cópia de modelos geométricos, ornamentais e de formas naturais (Macdonald, 1970, p. 239). O desenho passou a ser concebido como uma competência técnica, desenvolvida por meio da repetição de exercícios elaborados a partir de padrões decorativos industriais. Baseado na visão pedagógica de Richard Redgrave, o currículo de desenho industrial visava proporcionar aos alunos a “imitação precisa e refinada do plano, o conhecimento de geometria prática e a habilidade de projetar seus próprios objetos” (Macdonald, 1970, p. 160).

Para Redgrave (1882, p. 56), as noções de design e ornamentação referem-se necessariamente a dois conceitos distintos: o design que engloba a construção de uma peça visando tanto a funcionalidade quanto a beleza e inclui sua ornamentação; por sua vez, a ornamentação se restringe apenas à decoração de um objeto já construído. Embora o autor deixe clara a distinção entre esses conceitos, do ponto de vista dos procedimentos técnicos devemos considerá-los como processos relacionados, uma vez que o design abrange o ornamento e o trabalho ornamental precisa levar em conta o design dos objetos.

Assim, a perspectiva artística e metodológica de Redgrave (1882, p. 15) considerava que o ensino do design e do desenho industrial são processos associados e que possuem ao menos três princípios, a saber: a noção de estilo como um aspecto determinante da cultura e da unidade de todas as obras; a compreensão do propósito e da utilidade dos objetos como aspectos orientadores do trabalho artístico; e a adequação da ornamentação aos materiais em que é aplicada, visto que cada material tem suas próprias características estéticas. Portanto, a perspectiva de design industrial para Redgrave, possui ao menos três aspectos fundamentais: a noção de estilo, o propósito ou utilidade do objeto e a compreensão do comportamento do material. Nos termos do próprio autor:

Admitidos esses argumentos preliminares, segue-se, primeiro, que o estilo implica alguma influência dominante que reflete a mente da época em todas as suas obras, e, portanto, pressupõe certa unidade de caráter em toda parte.

Em segundo lugar, que os elementos primários do estilo são construtivos, e que o design de uma obra deve ter em vista a construção e, conseqüentemente, o uso apropriado dos materiais, antes da consideração de sua decoração ornamental.

Terceiro, que, como a construção necessariamente implica um propósito, a utilidade deve preceder a decoração. Quarto, como a construção requer consideração apropriada dos materiais, e cada material tem seu próprio modo de manipulação e é trabalhado por processos distintos e variados, o design deve ser ruim se aplicar indiscriminadamente as mesmas formas construtivas ou tratamentos ornamentais a materiais que diferem em sua natureza e aplicação⁴ (Redgrave, 1882, p. 15).

Do ponto de vista da ornamentação, Redgrave (1882, p. 138–139) compreende a simetria como uma lei natural ou diretriz orientadora que deve “dar efeito a outras qualidades essenciais à beleza, como proporção, quantidade, elegância e harmonia da cor”. Para o autor, na natureza a regularidade e a simetria são as regras, “enquanto tudo que é irregular é acidental e externo”. A simetria além de refletir a organização intrínseca da natureza, atende às exigências fundamentais das manufaturas industriais e apresenta-se como o recurso mais eficaz para a configuração da forma e da cor em qualquer obra (Redgrave, 1882, p. 22).

Portanto, o modelo inglês de ensino de desenho industrial no Sistema de South Kensington, ao contrário do que se poderia supor, vai muito além de um processo meramente mimético de formas decorativas: engloba um estudo sistemático do desenho industrial, com base na noção de estilo artístico como elemento orientador do design, na compreensão do comportamento estético dos materiais e na utilidade e funcionalidade das manufaturas. Além disso, esse modelo defendia que o ensino do desenho incluísse o estudo de princípios visuais — simetria, proporção, harmonia e cor — não se limitando à reprodução mecânica de padrões, de modo a desenvolver no aprendiz um senso crítico capaz de aprimorar a qualidade visual dos objetos industriais. Esse enfoque permitia que artesãos e designers adquirissem competências técnicas refinadas — como o domínio de exercícios geométricos, de contorno e da cópia precisa

⁴ Texto original: These preliminary arguments being admitted, it will follow, first, that style implies some dominating influence reflecting the mind of the age in all its works, and therefore presumes a certain unity of character throughout.

Secondly, that the primary elements of style are constructive, and that the design of a work must have regard to construction, and consequently to proper use of materials, prior to the consideration of its ornamental decoration.

Thirdly, that as construction necessarily implies a purpose utility must have the precedence of decoration. Fourthly, as construction necessitates a proper consideration of materials, and as each material has its own mode of manipulation, and is wrought by separate and varied processes; design must be bad which applies indiscriminately the same constructive forms or ornamental treatments to materials differing in their nature and application.

de modelos ornamentais — enquanto internalizavam noções estéticas que transcendiam a mera decoração de objetos.

Quando esse modelo chegou aos Estados Unidos, especialmente em centros industriais como Boston, sua aplicação foi liderada por Walter Smith — considerado o maior expoente da corrente do Desenho Industrial naquele país — que adaptou o sistema britânico às necessidades locais. Para ele, o Desenho Industrial correspondia a uma disciplina aplicável às artes produtivas e manufatureiras e justificava-se por tornar “todos aqueles envolvidos em ocupações industriais melhores trabalhadores”, por meio do “aprimoramento de seus conhecimentos e da elevação de seu gosto” (Smith, 1872, p. 11-12).

Em sua obra *Art Education, Scholastic and Industrial*, publicada em 1872, Walter Smith defende que o ensino da arte deve ser universal, acessível a ambos os sexos e integrado ao currículo escolar desde as séries iniciais, a fim de desenvolver as capacidades naturais dos indivíduos. Discute também a relação entre arte e indústria, enfatizando como o design e a estética elevam o valor de bens manufaturados. Smith (1872, p. 173) define design como “o arranjo, ou formação segundo um plano definido, de qualquer coisa que seja para uso ou prazer dos seres humanos, na qual o elemento do gosto é exibido, seja na forma ou na cor.”

Walter Smith (1872, p. 49) propunha um currículo de desenho organizado em níveis progressivos, adaptado às diferentes etapas escolares. Nas escolas primárias, recomendava-se o desenho à mão livre, com exercícios de traçado de linhas, formas geométricas simples e objetos do cotidiano, seguido pelo desenho de modelos (objetos) simétricos e pelo desenho de memória, ressaltando-se a simetria como princípio fundamental e evitando-se formas complexas em razão da limitação perceptiva infantil. Nas escolas secundárias (*grammar schools*), o ensino avançava para o desenho de modelo com a introdução de noções básicas de perspectiva e geometria descritiva, apoiado por instrumentos de desenho como compasso, régua e caderno pautado. Por fim, no ensino médio e escolas normais (*high and normal schools*), o currículo incorporava estudos aprofundados de perspectiva, sombreamento e coloração, o desenho de casts (moldes de gesso), a observação de plantas naturais e exercícios elementares de design.

Seu método de ensino consistia num rigor sistemático: começava com exercícios geométricos elementares, seguidos por desenho de contorno (*outline drawing*) e pela cópia de exemplos práticos, sejam eles ornamentos clássicos ou representações de objetos cotidianos. Do ponto de vista instrumental, defendia o uso intensivo do quadro-negro, considerado o método mais eficiente para o ensino em sala de aula, e recomendava a prática constante mediada pelo uso de *flat copies* (cartões de desenho ou modelos para cópias) com exemplos de imagens

e o uso do quadro negro para a demonstração gradual e progressiva de exercícios. Para a experiência de observação e estudo do sombreado, respaldou o estudo a partir de modelos sólidos (*solid models*) “de formas geométricas, moldes de ornamentos e detalhes de figuras humanas e animais” (Smith, 1872, p. 100). A insistência na “ciência gráfica” — expressão que Smith utilizava para indicar a importância dos princípios de ordem, medida e proporção — refletia a convicção de que o desenho devia funcionar como disciplina mental, estruturando o pensamento do futuro operário de modo que este fosse capaz de reproduzir padrões industriais com precisão, sem perder de vista uma sensibilidade estética mínima.

Apesar de sua pertinência prática, consistência técnica e da organização metodológico-curricular progressiva e hierárquica, o modelo de South Kensington foi alvo de críticas por seu caráter excessivamente normativo, sua rigidez metodológica e sua tendência à mecanização da prática artística. Tais críticas se intensificaram especialmente no final do século XIX, em meio às transformações culturais e aos questionamentos sobre a crescente separação entre arte e vida. Nesse cenário, emergiu uma nova abordagem pedagógica, impulsionada pelas ideias do movimento *Arts and Crafts*, que buscava recuperar o valor do trabalho manual, reaproximar arte e artesanato e promover uma formação estética que considerasse a criatividade individual e os valores humanistas do fazer artístico.

2.1.3 A influência do Movimento *Arts and Crafts*

Como reação aos efeitos da industrialização e às limitações pedagógicas do modelo de South Kensington, o movimento *Arts and Crafts*⁵ emergiu na Inglaterra, no final do século XIX, propondo uma revalorização do trabalho manual e uma reaproximação entre arte, artesanato e vida cotidiana. Inspirado nas ideias de John Ruskin e liderado por William Morris, o movimento rejeitava a mecanização da produção e criticava a degradação estética e social causada pela indústria, defendendo que o fazer artístico deveria ser guiado por valores éticos, expressivos e comunitários.

No campo da arte-educação, essas ideias se traduziram em uma crítica ao ensino de desenho baseado na repetição mecânica e na cópia de modelos padronizados, como proposto pelo sistema de South Kensington. Em contraste, os representantes pedagógicos do *Arts and Crafts* — entre os quais se destacam Walter Crane e Henry Turner Bailey — advogavam por um ensino artístico mais integrado à experiência sensível, ao prazer estético e ao desenvolvimento integral do indivíduo. A prática do desenho deveria estar associada ao ofício

⁵ Tradução livre: Artes e Ofícios.

criativo e ao cultivo da sensibilidade formal e material, promovendo a autonomia estética e a consciência social do estudante.

Um dos principais articuladores dessa pedagogia reformadora foi Walter Crane, artista, designer e teórico do movimento *Arts and Crafts*. Em sua atuação como educador, Crane enfatizava a importância do desenho expressivo, da relação entre forma e função, e da aprendizagem por meio do fazer manual consciente, valorizando a experiência estética como meio de formação moral e social. Para ele, a educação artística deveria formar não apenas a mão habilidosa, mas também o olhar sensível e o espírito criativo, em sintonia com os valores culturais e éticos do trabalho. Crane defendia que o ensino do design deveria permitir ao estudante compreender os materiais, experimentar com os elementos visuais e desenvolver um senso próprio de beleza — em diálogo com a natureza, a história da arte e as necessidades humanas concretas. Nas palavras do próprio autor:

De minha parte, estou confiante, diante dessas considerações, de que o que é bom para a humanidade é bom para a arte. Cuidem da moeda da vida saudável, da moeda corrente da liberdade individual, da igualdade política e social, da fraternidade do serviço humano e dos interesses comuns, e as peças de ouro da arte, do pensamento e da beleza criativa cuidarão de si mesmas⁶ (Crane, 1892, p. 82).

Em sua obra *The Claims of a Decorative Art*, Crane (1892, p. VI) contesta a hierarquização tradicional das artes e a prevalência das artes pictóricas ao afirmar que todas as formas artísticas pertencem a uma mesma "unidade primordial na arquitetura. Nessa unidade fraterna, nenhuma é anterior ou posterior à outra, nenhuma é maior ou menor que a outra". Assim, as artes decorativas e aplicadas não ocupam posição inferior à pintura. Pelo contrário, a vitalidade da pintura e da escultura depende diretamente da vitalidade das inúmeras artes que as cercam e nelas culminam. Portanto, "onde a arte decorativa ou aplicada se encontra em condição vigorosa, uma boa arte pictórica ou dramática seguirá como efeito natural na cadeia de evolução, a partir de certas causas determináveis" (Crane, 1892, p. 2).

Segundo Crane (1892, p. 90), em sentido estrito, toda forma de arte, quando devidamente compreendida, é arte aplicada. Não existe uma "arte não aplicada" ou, se existir, "não é arte de forma alguma". A essência da arte reside em sua aplicação e em sua relação com o propósito e o material.

Ainda que o movimento *Arts and Crafts* tenha surgido na Inglaterra como uma reação crítica à industrialização, suas ideias também encontraram ressonância nos Estados Unidos,

⁶ Texto original: For myself I am confident, in view of these considerations, that what is good for humanity is good for art. Take care of the pence of healthy life, the current coin of individual freedom, of political and social equality, of the fraternity of human service and common interests, and the gold pieces.

onde foram reinterpretadas por educadores que buscavam integrar arte, moralidade e vida cotidiana no contexto escolar. Entre esses educadores, destaca-se Henry Turner Bailey, supervisor de desenho em Massachusetts (sucessor de Walter Smith nesse cargo) e autor de inúmeros textos voltados à formação de professores e à valorização da arte nas escolas públicas.

Influenciado tanto pelos ideais do *Arts and Crafts* quanto por princípios do pragmatismo educacional, Bailey defendia que o ensino da arte deveria formar o gosto, cultivar a sensibilidade estética e estimular o prazer do fazer criativo desde os primeiros anos de escolarização. Para ele, o ensino do desenho não deveria se restringir à reprodução técnica de formas, mas sim ser uma via de educação do olhar, do juízo estético e da imaginação construtiva. Bailey via a arte como um elemento civilizatório, capaz de elevar o espírito, refinar os sentidos e formar cidadãos mais sensíveis, produtivos e eticamente comprometidos com a coletividade.

Em suas publicações, especialmente em *Art Education*, Bailey (1914, p. 1-2) argumenta que “o propósito da educação artística é o desenvolvimento da apreciação do belo e do poder de produzir coisas belas”. Para o autor, a apreciação do belo é uma habilidade que vai além do exercício técnico; trata-se de uma forma de sensibilidade que se “desenvolve lentamente através da realização de coisas com referência a algum padrão de excelência”.

Segundo Bailey (1914, p. 47), a arte-educação assenta-se em três pilares, que ele denomina “três senhas para o mundo do belo”: cor, forma e arranjo (design). No que se refere à cor, o objetivo é desenvolver a acuidade visual, o conhecimento de combinações cromáticas agradáveis e a habilidade de produzi-las. A apreciação da forma — a segunda senha para o mundo da beleza — desenvolve-se por meio da observação e da representação de formas de plantas e de objetos manufaturados. Por fim, o arranjo, ou design, “pode ser descrito como uma ordem evidente nas partes que constituem o todo”. Em sentido mais amplo, é o “método de criação e de todas as artes” (Bailey, 1914, p. 72).

No artigo *The Arts and Crafts in Public Schools*, Henry Turner Bailey (1906, p. 135-136), critica o currículo da escola pública por ser unilateral, excessivamente teórico e desconectado da vida real, propondo a integração entre artes e ofícios para desenvolver habilidades práticas e morais, restaurando a educação prática que era fornecida pelas famílias e sistemas de aprendizagem antigos. A visão de Bailey para a reestruturação curricular, fortemente influenciada pelos princípios do *Arts and Crafts*, busca uma educação mais prática, integrada à vida real, que desenvolva não apenas habilidades manuais, mas também o caráter, a moralidade e uma profunda apreciação pelo belo e pelo ideal, preparando os jovens para serem

cidadãos completos e engajados. O autor defende essa nova perspectiva curricular nos seguintes termos:

Precisamos de mais belas-artes para que nossos jovens vejam visões e nossas jovens sonhem sonhos. Precisamos de mais biografias e histórias inspiradoras, para que nossas crianças vejam seus pais glorificados [...]. Precisamos de mais poesia, mais instrução ética, mais interpretação da grande literatura, para que nossas crianças tenham ideais exaltados de masculinidade e feminilidade, de fraternidade humana, de ajuda mútua, de responsabilidade individual, das grandes realidades espirituais que ligam o mundo por cadeias douradas ao redor do trono de Deus. “Onde não há visão, o povo perece”⁷ (Bailey, 1906, p. 138).

A influência do movimento *Arts and Crafts* no ensino do desenho industrial representou um momento de inflexão na história da arte/educação, ao propor uma reconciliação entre sensibilidade estética, trabalho manual e formação ética. Ao recusar os princípios mecanicistas do modelo de South Kensington, os educadores dessa corrente — como Walter Crane e Henry Turner Bailey — defenderam uma pedagogia artística voltada à formação integral do indivíduo, à valorização do fazer artesanal e à integração entre arte e vida cotidiana. No entanto, à medida que o século XX avançava, surgiram novas abordagens que, embora também críticas à mecanização do ensino, procuraram desenvolver uma linguagem visual mais sistematizada e autônoma, fundamentada em princípios formais de composição, estrutura e organização perceptiva. Essa nova orientação formaria o núcleo da terceira corrente do desenho industrial: a tendência formalista e dos princípios do design.

2.1.4 Corrente formalista e teoria do design

Nas primeiras décadas do século XX, consolidou-se nos Estados Unidos uma nova orientação no ensino do desenho, marcada pela busca de uma linguagem visual mais sistemática, abstrata e autônoma. Essa tendência deslocou o foco da imitação de modelos industriais e do artesanato aplicado para a exploração consciente dos elementos estruturais da forma visual — linha, cor, ritmo, simetria, equilíbrio e harmonia, entre outros. Em vez de enfatizar o fazer técnico ou o trabalho manual, o ensino do desenho passou a privilegiar a composição visual e a organização perceptiva, entendidas como fundamentos universais da criação visual.

⁷ Texto original: We must have more fine art that our young men may see visions and our young women may dream dreams. We must have more inspiring biography and history that our children may see their fathers glorified [...]. We must have more poetry, more ethical instruction, more Interpretation of great literature, that our children may have exalted Ideals of manhood and', womanhood, of human brotherhood, of mutual helpfulness, of Individual responsibility, or the great spiritual realities which bind the world by golden chains about the throne of God. "Where there Is no vision the people perish".

Essa mudança foi impulsionada por educadores como Arthur Wesley Dow, Denman Ross e William Bartholomew, que defenderam uma abordagem teórico-prática voltada à formação da percepção estética e à aprendizagem dos princípios do design como linguagem visual. Embora essa vertente ainda estivesse ligada à tradição de ensino do desenho industrial, ela rompeu com a ênfase tecnicista e utilitária do modelo de South Kensington e se diferenciou da visão ética-artesanal do Arts and Crafts, ao propor um ensino baseado em leis compositivas da forma, capazes de ser aplicadas tanto à arte quanto ao design moderno.

Em sua célebre obra *The History of American Art Education*, Peter Smith (1996) descreve Arthur Wesley Dow como o precursor da abordagem formalista na arte-educação norte-americana, nos seguintes termos:

A terceira teoria da arte é o formalismo. Nele, a estrutura básica da arte, seus “elementos” e “princípios” são a principal preocupação do artista e do observador. O arte-educador Arthur Wesley Dow, entre aproximadamente 1900 e 1922, foi o primeiro professor americano importante a propor uma teoria adequada à prática formalista, embora não tenha usado o termo⁸ (Smith, 1996, p. 37).

Em sua obra *Composition: A Series of Exercises in Art Structure for the Use of Students and Teachers*, Dow (1913) apresenta uma perspectiva artística e pedagógica constituída como uma teoria do design, segundo a qual o ensino da arte deve partir do desenvolvimento da composição visual com base em três elementos estruturais: linha, *notan* (massa de luz e sombra) e cor. Inspirado na estética japonesa — especialmente nas gravuras de Hokusai — sua abordagem valoriza a organização dos elementos formais no campo visual, com ênfase na harmonia, no ritmo e no equilíbrio das formas. Para Dow (1913, p. 21), o ensino da arte consistia no treinamento da apreciação visual — o desenvolvimento da sensibilidade para perceber as “relações de beleza de linha, massa e cor” — de modo que cada estudante pudesse desenvolver sua própria sensibilidade visual e expressar-se por meio da linguagem do design. Defendia uma arte-educação direcionada à criação, não à reprodução; à estrutura, não ao ornamento; à experiência estética, não à função utilitária. Nas palavras do próprio autor:

Belas artes, pelo próprio nome, implicam relações de beleza. O estudo da arte é a tentativa de perceber e criar relações de beleza de linha, massa e cor. Isso se faz por esforço original estimulado pela influência de bons exemplos. Como tais relações de beleza (isto é, harmonia, beleza) só podem ser entendidas por meio da apreciação, toda a estrutura da educação artística deveria basear-se em um treinamento da apreciação. Esse poder não pode ser transmitido como informação. A habilidade artística não pode ser dada por ditado nem adquirida

⁸ Texto original: The third theory of art is formalism. In this the basic structure of art, its “elements” and “principles” are the overriding concern of artist and onlooker. Art education's Arthur Wesley Dow from about 1900 to 1922 was the first important American teacher to propose a theory suited to formalist practice, although he did not use the term.

pela leitura. Ela não surge simplesmente de aprender a desenhar, de imitar a natureza ou de qualquer processo de acumular fatos na mente⁹ (Dow, 1913, p. 21).

Para Dow (1913, p. 7), toda criação visual possui três elementos estruturais básicos: linha, *notan* e cor. A linha corresponde aos contornos, ritmos e direções presentes na forma; o *notan* refere-se à harmonia entre áreas de luz e sombra — isto é, valores tonais contrastantes — e distingue-se da noção acadêmica de claro-escuro como representação de volume; e a cor, por sua vez, é compreendida como qualidade da luz, relacionada à emoção, ao equilíbrio e à unidade visual da composição. Esses elementos não são componentes isolados, mas instâncias interdependentes da experiência estética que se articulam entre si.

Além dos elementos estruturais das artes visuais, Dow (1913, p. 21) identifica cinco princípios da composição: oposição, transição, subordinação, repetição e simetria. Esses princípios correspondem aos “nomes dados às cinco maneiras de criar harmonia” e todos dependem de um único princípio geral: a proporção. A oposição refere-se ao contraste entre elementos (claro/escuro, grande/pequeno); a transição, à gradação ou suavização das relações; a subordinação, à hierarquia de formas ou direções; a repetição, à recorrência rítmica de elementos visuais; e a simetria, ao equilíbrio formal por espelhamento ou correspondência. Segundo Dow (1913, p. 28), tais princípios “são apenas maneiras de organizar linhas e formas” e “não são, de forma alguma, receitas para a arte”, de modo que só adquirem eficácia estética quando subordinados ao princípio geral da proporção.

Enquanto Arthur Wesley Dow valorizava a sensibilidade estética e a expressão pessoal por meio da composição intuitiva, construída a partir de experiências formais com linha, *notan* e cor, Denman Ross representou uma inflexão significativa no interior da tendência formalista ao propor uma abordagem mais analítica e sistemática da linguagem visual. Se Dow via o ensino da arte como uma prática cultivada pela apreciação e pela harmonia subjetiva entre os elementos do design, Ross passou a tratar a arte como uma disciplina racional, baseada em relações ordenadas e mensuráveis, acessíveis por meio da definição clara de princípios estruturais. Essa mudança de foco evidencia não apenas uma diferença de método, mas também um deslocamento epistemológico: da sensibilidade para a estrutura, da experiência subjetiva para a organização objetiva da forma. Essa transição representa uma ampliação do formalismo

⁹ Texto original: Fine art, by its very name, implies fine relations. Art study is the attempt to perceive and to create fine relations of line, mass and color. This is done by original effort stimulated by the influence of good examples. As fine relations (that is, harmony, beauty) can be understood only through the appreciations, the whole fabric of art education should be based upon a training in appreciation. This power cannot be imparted like information. Artistic skill cannot be given by dictation or acquired by reading. It does not come by merely learning to draw, by imitating nature, or by any process of storing the mind with facts.

no ensino do design — cada vez mais próximo de um modelo teórico autônomo, no qual o estudo da arte se aproxima dos ideais de racionalidade, objetividade e universalidade próprios das ciências.

Em sua obra *A Theory of Pure Design*, Denman Ross (1907, p. 1) parte da ideia de que o Design é, em essência, a manifestação da Ordem. Essa ordem, por sua vez, se expressa visualmente por meio de três princípios fundamentais: Harmonia, Equilíbrio (*Balance*) e Ritmo. A Harmonia se traduz na semelhança entre elementos e na repetição ordenada de formas ou tons; o Equilíbrio emerge da oposição estável entre partes, da simetria e da distribuição ponderada no espaço visual; já o Ritmo resulta da alternância regular e marcada entre elementos, gerando uma sensação de continuidade ou movimento. Para Ross, o objetivo central do design é alcançar essa Ordem formal que, quando plenamente realizada, se manifesta como Beleza, entendida como uma instância máxima de organização estética, captada por meio da intuição sensível.

No que se refere ao ensino da arte, Denman Ross (1907, p. 5-7) distingue dois modos no desenho e na pintura: o modo da representação e o modo do design puro. No primeiro, os elementos visuais são utilizados em função de seus significados. No segundo, o propósito é expressar a ordem que, em sua instância máxima, constitui a beleza. Os princípios estruturais da linguagem visual — particularmente harmonia, equilíbrio (*balance*) e ritmo — são os meios de expressão dessa ordem e, portanto, da beleza. Para o autor, a beleza não resulta de temas ou representações, mas da ordem formal das relações visuais, construída por meio da disposição consciente de posições, linhas, contornos e tons. Seu método propunha conduzir o estudante, passo a passo, ao domínio dessas relações, desenvolvendo a capacidade de perceber e organizar o espaço visual segundo padrões racionais e universais. Ao tratar a arte como uma forma pura de ordenação estética, Ross contribuiu para consolidar o design como campo teórico autônomo na arte-educação, desvinculando-o tanto da imitação da natureza quanto da função prática e aproximando esse conceito das futuras concepções modernistas da arte como estrutura.

A tendência formalista e da teoria do design consolidou uma abordagem racional e estruturada do ensino do desenho, promovendo uma linguagem visual autônoma baseada em princípios compositivos e relações formais universais. A ênfase na ordem, na percepção estética e na organização espacial elevou o design ao status de disciplina formativa, influenciando diretamente os currículos escolares e os programas de formação docente nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX. No entanto, paralelamente a essa corrente, desenvolveu-se uma outra vertente pedagógica fortemente influenciada pela psicologia educacional e pela didática intuitiva, que buscava aliar o rigor construtivo do desenho ao desenvolvimento gradual

das faculdades perceptivas e cognitivas das crianças. Essa vertente, conhecida como desenho geométrico de base pestalozziana, foi sistematizada por um conjunto de autores europeus que podem ser considerados os pioneiros da arte escolar moderna.

2.1.5 Desenho geométrico e os pioneiros da arte escolar

Paralelamente às abordagens do desenho industrial, uma corrente distinta se estabeleceu como fundamento do ensino de artes no contexto da implementação da educação universal: a vertente pedagógica da arte escolar, estruturada por princípios da psicologia educacional e da didática intuitiva. Três contribuições fundamentais compõem esse núcleo: o desenho geométrico de base pestalozziana, a autoatividade formativa de Friedrich Froebel e a sistematização metodológica de Johann Friedrich Herbart. Embora distintas, essas propostas convergem na construção de uma perspectiva geral sobre o ensino do desenho no contexto escolar, vinculada ao desenvolvimento cognitivo, perceptivo e moral das crianças — e não à formação técnica ou expressiva. O desenho geométrico, em especial, foi amplamente adotado nos currículos do século XIX e é frequentemente confundido com o desenho industrial. No entanto, enquanto o desenho industrial servia às demandas produtivas da indústria, o desenho geométrico de Pestalozzi tinha como objetivo o cultivo das faculdades mentais por meio da percepção e da construção ordenada de formas. Já Froebel valorizou o brincar e a intuição como fundamentos do aprendizado visual, enquanto Herbart influenciou a organização racional e sequencial das aulas de artes, especialmente nos programas de formação docente. Essas três matrizes lançaram as bases do ensino da arte escolar, fundado na educação da percepção, na pedagogia lúdico-intuitiva e na sistematização didática.

A proposta de ensino do desenho formulada por Johann Heinrich Pestalozzi (1807), em sua obra *El ABC de la Visión Intuitiva – Principios de la Visión Relativamente a los Tamaños*, foi uma das primeiras tentativas sistemáticas de integrar a arte ao currículo escolar no contexto da educação popular. Para Pestalozzi, o desenho não era uma habilidade artística no sentido tradicional, mas uma atividade cognitiva essencial ao desenvolvimento das capacidades perceptivas e mentais da criança. Seu método partia da ideia de que o conhecimento humano se constrói a partir da intuição sensível (*Anschauung*), ou seja, da percepção direta e ordenada dos objetos (Hayward, 1904, p. 37). A pedagogia de Pestalozzi possui uma base fortemente vinculada aos princípios da progressão e elementarização — tornar algo elementar ou simples — de modo que a prática do desenho deve seguir uma evolução sequencial de complexidade, iniciando-se pelas formas geométricas elementares. O quadrado e suas divisões regulares são assumidos como estruturas fundamentais da percepção geométrica, tendo como elementos

introdutórios as linhas horizontais e verticais. Em estágios posteriores, eram introduzidas subdivisões mais complexas com o uso de linhas diagonais (oblíquas). Linhas curvas (arcos) também são mencionadas.

O sistema pestalozziano de desenho geométrico sistematiza uma perspectiva metodológica de ensino vinculada a um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos bem definidos. No que se refere à estrutura dos exercícios, a obra organiza-se em duas grandes séries. A primeira série foca na comparação de comprimentos em uma linha reta e no estabelecimento de razões entre suas partes, exercitando o ato de contar e medir graficamente. A segunda série aplica essa mesma faculdade à relação entre largura e altura do quadrado e de seus cortes internos, avançando posteriormente para as diagonais (oblíquas) e aprofundando progressivamente as noções bidimensionais. O uso conjunto desses conhecimentos permite o desenvolvimento das faculdades numéricas e lineares, até que ambas operem de forma simultânea. Nos termos do próprio autor:

Os exercícios da primeira [série] ocupam a criança na comparação das partes medidas na linha reta e na determinação das razões de umas em relação às outras.

Os da segunda série a ocupam em aplicar a faculdade de contar e de medir adquirida pela comparação das partes medidas na linha reta para determinar a relação entre a largura e a altura do quadrado e suas divisões, e vice-versa. O uso conjunto dessas tabelas conduz a criança a contar pela determinação da medida das diferentes divisões das linhas retas e do quadrado, e, em seguida, a ciência de medir pela determinação de relações numéricas dessas mesmas divisões em geral, até que as relações lineares e numéricas aconteçam simultaneamente¹⁰ (Pestalozzi, 1807, p. 101-102).

Do ponto de vista pedagógico, é possível abstrair, a partir das instruções fornecidas ao longo da obra, uma sequência didática composta por ao menos quatro etapas. Inicia-se com a demonstração pelo mestre, acompanhada da nomeação verbal das formas. Em seguida, os alunos realizam a repetição oral e gráfica das estruturas propostas, respondendo a perguntas como “Que linhas são essas?” ou “Por quê?” (Pestalozzi, 1807, p. 11–12). A sequência prossegue com uma prática livre, porém delimitada, voltada à revisão das aprendizagens e à estimulação da imaginação dentro de uma ordem lógica mediada pelo professor (Pestalozzi,

¹⁰ Texto original: Los ejercicios sobre la primera ocupan al niño en la comparacion de las partes medidas en la línea recta y en la, determinacion de las razones de unas respecto de otras. Los de la segunda le ocupan en aplicar facultad de contar y de medir adquirida por la comparacion. de las partes medidas en la línea recta para determinar la relacion entre el ancho y la altura, del cuadrado y sus divisiones, y al contrario. El uso de estas tablas juntas conduce al niño á contar por la determinacion de la medida de las diferentes divisiones de las líneas rectas y del cuadrado, y luego le conduce a la ciencia de medir por la determinacion de relaciones numéricas de estas mismas divisiones en general hasta el punto en que unas y otras relaciones lineales y numéricas siguen siempre juntas.

1807, p. 15–16). Por fim, realiza-se a verificação da compreensão, sendo que nenhum novo exercício é iniciado sem que o anterior tenha sido plenamente assimilado (Pestalozzi, 1807, p. 103).

A proposta pedagógica de Johann Heinrich Pestalozzi, ao sistematizar o ensino do desenho geométrico como instrumento de formação intelectual, inaugurou uma concepção de arte escolar orientada por princípios de ordem, progressão e desenvolvimento das faculdades perceptivas. Seu método influenciou amplamente os currículos de desenho no século XIX, estabelecendo as bases para uma abordagem racional e graduada da educação visual no contexto da escola elementar. No entanto, a centralidade dada à estrutura e à medida seria, nas décadas seguintes, complementada por novas concepções pedagógicas que valorizavam a liberdade criativa, a autoatividade infantil e o papel da imaginação na construção do conhecimento. É nesse contexto que emergem as contribuições de Friedrich Froebel, cuja proposta educativa incorpora o brincar, a expressão e a intuição como fundamentos da experiência estética e formativa.

A pedagogia de Friedrich Froebel, tal como formulada em sua obra *The Education of Man* (1887), propõe uma concepção integral da educação fundada de alguns conceitos-chave de sua pedagogia: a autoatividade, o brincar, o trabalho manual e os “dons e ocupações” (*gifts and occupations*). Esses princípios expressam uma concepção profundamente orgânica da formação humana, na qual a criança é entendida como um ser ativo, criador e naturalmente predisposto à descoberta. Para Froebel, educar é favorecer o desdobramento interior da criança por meio de experiências sensíveis e concretas, promovendo o desenvolvimento harmonioso entre corpo, mente e espírito. Ao contrário das abordagens mais formais e estruturadas, como a de Pestalozzi, Froebel defende uma pedagogia do movimento, da experimentação e da expressão lúdica, que tem nas atividades manuais e nos jogos simbólicos os meios privilegiados para o aprendizado.

Em sua obra *The Education of Man*, ao examinar “os eixos objetivos e centrais da vida humana”, Friedrich Froebel (1887) identifica três orientações fundamentais da experiência: o impulso à vida interior, próprio da religião; a contemplação do mundo externo, característica da ciência e da matemática; e a autorrepresentação da mente, âmbito da linguagem. Segundo o autor, apenas a arte, por meio da “representação do interno, do homem enquanto tal”, é capaz de dar forma ao mundo íntimo do indivíduo (Froebel, 1887, p. 225-226). Enquanto a matemática traduz a natureza em princípios universais internos e a linguagem expressa percepções racionais, compete à arte manifestar o “reino da mente” em sua totalidade,

oferecendo ao educando o exercício singular de tornar visíveis as operações íntimas da sensibilidade e do espírito.

Por sua vez, a pedagogia de Froebel, tal como formulada nessa mesma obra, propõe uma concepção integral da educação fundada de alguns conceitos-chave, entre os quais destacamos: a autoatividade, o brincar, o trabalho manual e os “dons e ocupações” (*gifts and occupations*). Esses princípios expressam uma concepção profundamente orgânica da formação humana, na qual a criança é entendida como um ser ativo, criador e naturalmente predisposto à descoberta. Para Froebel, educar é favorecer o desdobramento interior da criança por meio de experiências sensíveis e concretas, promovendo o “desenvolvimento harmonioso dos poderes e faculdades da natureza humana” (Hayward, 1904, p. 37). Ao contrário das abordagens mais formais e estruturadas, como a de Pestalozzi, Froebel defende uma pedagogia do movimento, da experimentação e da expressão lúdica, que tem nas atividades manuais e nos jogos simbólicos os meios privilegiados para o aprendizado.

No que se refere ao ensino da arte, especialmente do desenho, a pedagogia froebeliana apresenta implicações diretas e estruturantes. O princípio da autoatividade estabelece uma correspondência imediata com a prática artística, na medida em que o desenho constitui, para a criança, uma forma natural de explorar, representar e organizar suas experiências internas. Desde os primeiros anos, o impulso de desenhar manifesta-se como atividade espontânea, vinculada ao desejo de expressar o que se percebe e o que se sente. O princípio do brincar, por sua vez, é compreendido por Froebel (1887, p. 54) como “a mais elevada forma de desenvolvimento infantil”, pois é através do jogo simbólico que a criança exercita sua imaginação, estrutura sua autonomia e vivencia sua liberdade criadora. Nesse contexto, o desenho assume uma função lúdica essencial, funcionando como linguagem própria da infância — meio de expressão simbólica no qual forma, gesto e imaginação se articulam.

O trabalho manual, outro conceito-chave da pedagogia froebeliana, aproxima-se da prática do desenho enquanto atividade gestual, artesanal e construtiva. Com o advento da linguagem, a expressão e a representação do mundo interno se manifestam, e “o ser humano se esforça, por meio de seu próprio poder autoativo, para representar seu ser interior externamente, em forma permanente por meio de material sólido” (Froebel, 1887, p. 50). Assim, ao desenhar, a criança expressa sua natureza interior autoformativa, exercita o controle motor, organiza espacialmente sua percepção e constrói relações entre ação, intenção e forma. A ênfase no fazer com as mãos, presente nas práticas escolares propostas por Froebel, projeta o desenho e outras atividades artísticas manuais como parte de um continuum formativo entre criação, coordenação e consciência formal. Nesse contexto, destacam-se os conceitos de “dons” (*gifts*)

e “ocupações” (occupations), fundamentos empíricos de sua proposta educativa. Os dons são objetos materiais concebidos para introduzir a criança, de forma sensível e ativa, “aos aspectos universais do mundo externo”, permitindo a assimilação de ideias espaciais e formais por meio da manipulação e da experimentação. Já as ocupações consistem em atividades expressivas voltadas à produção, invenção e criatividade, por meio das quais a criança transforma materiais simples e se conecta aos processos naturais e culturais do fazer. Qualquer atividade pode funcionar como uma ocupação, “desde que seja suficientemente plástica e esteja adequada às capacidades da criança” (Froebel, 1887, p. 287).

Em uma perspectiva pedagógica contemporânea, é possível interpretar o conceito de *gifts and occupations* de Froebel como uma articulação didática entre materiais e tarefas educativas. Nessa concepção, o material precisa ser capaz de apresentar algum aspecto geral do mundo exterior — algo novo para a criança — enquanto a tarefa ocupacional deve ser suficientemente plástica e adequada ao seu nível de desenvolvimento expressivo. Em uma atividade pedagógica, ao articular esses dois planos — o da apresentação sensível de uma ideia universal e o da expressão ativa e criadora da criança — aplicamos de modo efetivo o princípio de dons e ocupações formulado por Froebel.

A proposta educativa de Froebel introduziu no campo da arte escolar uma concepção dinâmica da atividade infantil, centrada na autoatividade criadora, no fazer com as mãos e na expressão simbólica da interioridade. Ao valorizar o desenho como prática lúdica, formativa e integrada aos processos naturais da aprendizagem, sua pedagogia ampliou significativamente o entendimento da arte como experiência vital e pedagógica. Contudo, à medida que a educação formal se consolidava como instituição moderna, emergia também a necessidade de organizar o ensino de forma mais linear e racional. Nesse novo contexto, adquirem relevância as contribuições de Johann Friedrich Herbart, cuja proposta pedagógica sistematizou o processo de ensino em etapas definidas, orientando uma didática centrada na clareza, associação, generalização e aplicação dos conteúdos. Essa estrutura metodológica, que influenciou profundamente a pedagogia tradicional, teve repercussões importantes também no campo da arte escolar. Diversos arte-educadores do final do século XIX e início do século XX adotaram os princípios herbartianos como modelo para a organização das aulas de desenho, contribuindo para a consolidação de uma abordagem instrucional baseada em sequências graduadas, objetivos definidos e procedimentos sistemáticos.

Em sua obra *Pedagogia Geral* ([1806] 2014, p. 89), Johann Friedrich Herbart propõe uma estrutura sequencial para o processo de ensino, composta por quatro momentos fundamentais: mostrar, associar, ensinar e filosofar. O primeiro momento, mostrar, refere-se à

apresentação clara e ordenada dos aspectos individuais do conteúdo, visando à clareza das representações iniciais. O segundo momento, associar, consiste em promover conexões entre as novas informações e os conhecimentos já existentes na mente do aluno, aprofundando o conteúdo por meio de relações progressivas. O terceiro momento, ensinar, corresponde à organização sistemática do saber, permitindo ao aluno perceber as inter-relações entre os elementos e situá-los em um sistema coerente. Por fim, o quarto momento, filosofar, está vinculado à aplicação reflexiva do conhecimento, isto é, à capacidade de percorrer criticamente o sistema aprendido, estabelecer novas conexões e utilizá-lo como base para outras aprendizagens. Essa estrutura didática não apenas influenciou a pedagogia tradicional, mas também forneceu uma base metodológica para a organização do ensino do desenho nas escolas públicas, contribuindo para a consolidação de uma prática docente baseada na progressão lógica, na clareza instrucional e na sistematização dos conteúdos visuais.

O esquema de ensino proposto por Herbart foi posteriormente reelaborado por seus discípulos. Talvez a versão de Wilhelm Rein seja uma das mais reconhecidas. A partir da estrutura herbartiana, Rein sistematizou o processo de instrução em cinco etapas didáticas: preparação, que visa retomar os conhecimentos prévios e despertar o interesse; apresentação do novo conteúdo, com clareza e objetividade; associação, por meio da comparação entre o novo e o já conhecido; generalização ou integração sistêmica, em que o conteúdo é reorganizado em estruturas conceituais mais amplas; e aplicação, momento em que o aluno transfere e utiliza o conhecimento em diferentes contextos (Herbart, 2014, p. X). Essa sistematização influenciou não apenas os programas de formação de professores, mas também os currículos de arte nas escolas públicas. Na obra *A Arte no Currículo Escolar*, Fusari e Ferraz (1993, p. 27) apresentam essa estrutura nos seguintes termos: recordação da aula anterior; apresentação de novos conhecimentos; assimilação por meio de comparações; generalização e fixação por exercícios; e aplicação prática em novas situações, frequentemente acompanhada por lições de casa e tarefas de memorização. Essa abordagem influenciou diretamente a forma como o ensino do desenho passou a ser concebido na escola moderna: como uma prática organizada em etapas, orientada por objetivos instrucionais e sustentada por uma progressão didática que visa à formação da atenção, da observação e da memória visual.

As contribuições de Pestalozzi, Froebel e Herbart constituem a base pedagógica e metodológica daquilo que se consolidou, ao longo do século XIX, como o modelo clássico de arte escolar no contexto da educação elementar. Embora oriundos de perspectivas distintas — a intuição geométrica de Pestalozzi, a autoatividade simbólica de Froebel e a organização didática sistemática de Herbart — seus legados convergem na constituição de uma prática de

ensino do desenho voltada ao desenvolvimento cognitivo, à formação do olhar disciplinado e à integração entre percepção, expressão e instrução. Essa matriz pedagógica, ao mesmo tempo racional e sensível, técnica e formativa, foi decisiva para a institucionalização do desenho no currículo das escolas públicas, influenciando diretamente a elaboração de programas, métodos e materiais didáticos. Mais do que modelos fechados, essas propostas representam fundamentos estruturantes da arte escolar moderna, cuja presença se estenderia, em diferentes combinações, até o advento das reformas pedagógicas do século XX.

2.1.6 O desenho acadêmico e a representação da figura humana

No contexto do século XIX, marcado pelo avanço do racionalismo científico e pela consolidação do paradigma industrial, a tradição figurativa de belas artes manteve-se como uma das tendências do ensino das artes. Fortemente vinculada aos modelos das academias europeias, essa tradição valorizava a representação realista da figura humana como fundamento da formação artística. A prática do desenho figurativo era concebida como exercício de precisão, proporção, anatomia e idealização formal, refletindo uma concepção de arte associada ao domínio técnico, ao controle visual e à representação fiel da realidade. Nos ateliês acadêmicos, o aprendizado artístico seguia uma ordem rígida e sequencial, que ia desde a cópia de gravuras e moldes de gesso até o desenho ao vivo de modelos nus — um percurso formativo que visava não apenas ao domínio da forma, mas à internalização de um ideal de beleza baseado em cânones clássicos.

Nesse cenário, os ideais de racionalidade técnica e simplificação metodológica — centrais ao pensamento científico e educacional do século XIX — impactaram profundamente não apenas a estrutura geral da instrução pedagógica, mas também o ensino da arte. A tradição dos tratados de pintura, que desde o Renascimento organizavam o conhecimento artístico a partir de uma lógica de apresentação e enumeração das técnicas, funcionando como verdadeiros catálogos ou inventários de procedimentos acadêmicos, cede lugar a um novo sistema de ensino: os manuais de desenho. Diferentemente dos tratados renascentistas, que articulavam teoria e prática sob uma concepção unificada da arte como linguagem universal, os manuais e programas didáticos do século XIX passam a privilegiar a objetividade técnica e a normatização dos conteúdos.

Nesse contexto, destacam-se dois tipos principais de manuais de desenho direcionados à representação da figura humana. O primeiro, fundamentado na tradição acadêmica clássica, organiza-se como uma atualização dos tratados de anatomia artística, priorizando a cópia de desenhos a partir de originais, com foco na fidelidade formal e na observação anatômica. O

segundo tipo, por sua vez, emerge sob a influência do espírito racionalista e dos princípios da pedagogia pestalozziana, caracterizando-se por uma orientação marcadamente orientada à simplificação metodológica e à elementarização técnica. Essa segunda vertente introduz uma nova lógica ao ensino do desenho: em vez da imitação direta de modelos complexos, propõe-se uma abordagem didática progressiva, na qual o domínio da forma humana é construído por meio de exercícios graduais e estruturados com base em formas geométricas simples, na subdivisão geométrica do esboço e na decomposição da figura em estruturas elementares mínimas.

No caso dos manuais de desenho fundamentados na tradição da cópia e da anatomia artística, destaca-se a famosa publicação do final do século XIX, *Drawing Course*, de Charles Bargue e Jean-Léon Gérôme, reeditada por Gerald M. Ackerman (s.d.). Essa obra reúne cerca de duzentas litografias primorosas, concebidas como modelos de referência a serem reproduzidos pelos alunos antes do início da prática do desenho de observação da natureza ou de modelo vivo. Outra referência importante é a obra *Anatomie Artistique: Description des formes extérieures du corps humain*, de Paul Richer (1890), um manual ilustrado com mais de 110 pranchas anatômicas que detalham o corpo humano em repouso e em diversos movimentos. Merece menção ainda a obra *Constructive Anatomy*, de George Bridgman (1920), que apresenta um estudo da construção e articulação anatômica da figura humana voltado ao desenho artístico, com representações gráficas das partes principais do corpo, tanto em repouso quanto em movimento.

Entre os manuais que consolidaram um modelo de influência do racionalismo sobre o método acadêmico de belas-artes, destaca-se a obra de John Gadsby Chapman, *The American Drawing Book* (1847). Segundo Efland (1990, p. 91), o manual de Chapman foi o mais relevante dentro de um novo movimento que partia da premissa de que “aprender a desenhar era uma habilidade ao alcance de todas as pessoas dispostas a se empenhar com certo grau de dedicação aos exercícios”. Influenciado pelos princípios da pedagogia pestalozziana, o autor propõe um método progressivo, baseado no aumento gradual da complexidade técnica, na fragmentação do todo em partes e na elementarização das estruturas visuais. Nesse modelo, o desenho da figura humana deixa de ser abordado como simples método de imitação de formas acabadas e passa a ser compreendido como um sistema de procedimentos de representação visual, fundado em formas geométricas básicas, proporções regulares e subdivisões estruturais. Chapman enfatiza a necessidade de desenvolver a percepção visual, o raciocínio construtivo e o domínio da forma por meio de exercícios metódicos, que avançam do simples ao complexo, do esquemático ao representacional.

A proposta de Chapman representa, assim, a transição de um sistema acadêmico tradicional, fundamentado no desenho de observação, para um modelo moderno, baseado na sistematização metodológica e na simplificação técnica. Nesse sentido, além de Chapman, destaca-se a obra *The Art of Figure Drawing*, de Charles Weigall (1852), que fornece um conjunto ordenado de procedimentos técnicos e progressivos, orientados à representação seriada da figura humana. Essas obras podem ser consideradas precursoras da metodologia contemporânea desenvolvida por Andrew Loomis (1956), cujo trabalho sistematiza uma abordagem geral de desenho da figura humana, baseada em proporções ideais, diagramas construtivos e no uso de arcos e unidades de medida para a construção proporcional da figura e de suas partes. Ao longo do tempo, essa tradição metodológica consolidou um modo de ensino do desenho que articula racionalidade estrutural, didática sequencial e acessibilidade técnica, elementos que ainda influenciam amplamente o ensino artístico contemporâneo.

2.1.7 Crítica ao desenho industrial e defesa do desenho de observação

John Ruskin é uma figura central na cultura inglesa do século XIX, vinculado ao movimento romântico e reconhecido como um dos mais influentes intelectuais e artistas de sua geração. Destacou-se especialmente como crítico de arte, pensador social e notável aquarelista, sendo reverenciado por sua ilustre pintura de paisagens. Sua produção teórica é vasta e diversificada, reunida em aproximadamente trinta e nove volumes na coleção John Ruskin Complete Works, organizada por Edward T. Cook, na qual aborda temas tão diversos quanto arte, estética, política, ética, religião, epistemologia, história natural e filosofia da educação. Dentre suas muitas contribuições ao pensamento artístico e educacional do século XIX, especialmente no contexto da Inglaterra industrial, destacam-se três aspectos fundamentais: sua crítica contundente ao ensino de desenho voltado à indústria, com especial atenção à rigidez e utilitarismo do Sistema de South Kensington; sua defesa do desenho de observação como uma prática formativa, capaz de desenvolver a percepção, o juízo ético e a sensibilidade estética no aluno; e sua atuação pedagógica junto ao *Whitlands Training College*, onde promoveu uma experiência singular de organização e decoração do espaço escolar por meio de atividades artísticas associadas a datas comemorativas e eventos oficiais.

A crítica de John Ruskin ao desenho industrial, especialmente à estrutura curricular imposta pelo Sistema de South Kensington, representa uma das mais veementes rejeições ao paradigma tecnicista do ensino da arte no contexto da Revolução Industrial. Para Ruskin, a arte não poderia ser reduzida a uma atividade mecânica de cópia ou repetição, nem tampouco servir apenas à ornamentação da produção de manufaturas. O ensino artístico promovido pelo sistema

oficial, centrado na reprodução sistemática de modelos padronizados, na simetria rígida e na formação utilitária do trabalhador, era, a seu ver, uma negação da verdadeira finalidade do desenho: o cultivo da atenção sensível à natureza, da percepção ética e da experiência estética subjetiva. Um exemplo dessa postura crítica encontra-se em sua obra *For Clavigera*¹¹, mais especificamente na carta 79, na qual Ruskin (1907, p. 154) afirma que “a cátedra de Sir Henry Cole em South Kensington corrompeu o sistema de ensino de arte em toda a Inglaterra, levando-o a um estado de aborto e falsidade do qual levará vinte anos para se recuperar”. Para ele, o desenho deveria ser um instrumento de formação integral, favorecendo a observação contemplativa, a imaginação moral e a inteligência emocional, elementos que não poderiam ser cultivados por exercícios meramente técnicos. Ao criticar o sistema vigente, Ruskin não apenas rejeita seu conteúdo pedagógico, mas propõe uma concepção alternativa de arte-educação: aquela que parte da natureza, valoriza a experiência direta e reconhece o papel do sensível na constituição do juízo e da cidadania.

O terceiro aspecto da contribuição pedagógica de John Ruskin manifesta-se em sua experiência concreta no *Whitelands Training College*, instituição dedicada à formação de professoras na Inglaterra. A convite de educadores ligados ao movimento anglicano, Ruskin envolveu-se com o colégio a partir da década de 1870, propondo ali uma prática pedagógica que unia formação estética, trabalho coletivo e valorização do espaço escolar como ambiente de sensibilidade e celebração. Inspirado pela ideia de que a beleza deveria ser parte constitutiva da vida cotidiana, ele incentivou as alunas a organizar e decorar a escola por ocasião de datas comemorativas, especialmente na celebração da *May Day Festival* (Festival do Primeiro de Maio), centrado na coroação simbólica da “Rainha da Primavera”. Mais do que mero exercício decorativo, tratava-se de uma prática educativa que promovia o protagonismo dos participantes por meio da organização do evento e favorecia o desenvolvimento de habilidades artísticas através da produção dos ornamentos que decoravam o espaço escolar. O cultivo da beleza e o envolvimento com o ambiente eram considerados partes essenciais da experiência formativa. Ao transformar o espaço escolar em um lugar de celebração Ruskin antecipava concepções contemporâneas de educação estética como processo imersivo, vivencial e coletivo, atribuindo à arte um papel estruturante na formação ética e cultural dos sujeitos.

¹¹ *Fors Clavigera*: Cartas aos Operários e Trabalhadores da Grã-Bretanha foi o nome dado por John Ruskin a uma série de cartas endereçadas a trabalhadores britânicos durante a década de 1870. A expressão, inspirada em William Shakespeare, faz referência aos três poderes que formam o destino humano, a saber: força, *fortitude* e *fortunate*.

A atuação de John Ruskin no campo da arte e da educação consolidou uma vertente crítica à predominância do desenho industrial oitocentista. Embora o modelo tecnicista de formação — centrado na utilidade, na padronização e na função produtiva do desenho — tenha predominado nas políticas públicas de ensino, sua supremacia foi contestada por intelectuais e artistas que, como Ruskin, defendiam uma abordagem mais sensível, humanista e contemplativa. Nesse cenário, o desenho de observação despontou como uma proposta alternativa e formativa, capaz de integrar percepção estética, desenvolvimento cognitivo e formação ética. Ao se opor à lógica mecânica do ensino seriado de cópias industriais, Ruskin propôs uma visão ampliada do desenho como instrumento de percepção do mundo e da expressão subjetiva. A arte, em sua concepção, deixa de ser apenas uma disciplina e se torna princípio organizador da experiência educacional — um caminho para a constituição integral do sujeito em sua relação com o mundo.

2.1.8 Tendências pré-modernistas no Brasil

No Brasil, o período que antecede o modernismo artístico e educacional é marcado por um momento de transição e aglutinação de tendências pedagógicas diversas no campo do ensino da arte. Situado entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, esse período reflete a convivência — muitas vezes tensionada — entre o modelo acadêmico herdado das belas-artes europeias, as propostas didáticas baseadas na educação intuitiva, e os princípios técnico-rationais dos cursos de desenho geométrico e industrial. Esse período pré-modernista da arte-educação brasileira pode ser compreendido como um intervalo histórico que se inicia com a chegada da Missão Artística Francesa ao Brasil, em 1816, e se estende até a realização da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo. Durante mais de um século, o ensino do desenho desenvolveu-se sob o domínio de uma pedagogia marcada por valores acadêmicos, normas estéticas clássicas e finalidades pragmáticas ligadas à formação de professores, artesãos e profissionais técnicos. Nesse contexto, o ensino da arte era concebido sobretudo como um meio de disciplinamento visual, cultivo do gosto e transmissão de modelos formais, permanecendo à margem de uma concepção mais ampla de expressão artística ou formação estética crítica. Ainda que diferentes correntes coexistissem — da tradição acadêmica à influência de métodos intuitivos e geométricos — o período pré-modernista configura-se como uma fase preparatória e de sedimentação institucional, que antecede as rupturas epistemológicas e estéticas introduzidas pelas vanguardas modernistas.

A partir da leitura da obra *Arte-Educação no Brasil*, de Ana Mae Barbosa (2012), é possível sistematizar a fase pré-modernista da arte-educação brasileira como um período

marcado pela convivência de múltiplas tendências pedagógicas heterogêneas, que se sobrepõem, se articulam e, por vezes, se contradizem. Trata-se de uma fase não unificada, caracterizada antes por aglutinações e justaposições do que por coerência interna, refletindo os embates entre diferentes visões de arte, educação e sociedade. Dentre essas tendências, destacam-se: (1) a institucionalização da arte por meio da fundação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em 1816, marco da tradição acadêmica no país; (2) a incorporação do desenho geométrico, de base pestalozziana, como conteúdo didático ligado ao desenvolvimento perceptivo e à racionalidade visual; (3) o entendimento do desenho como linguagem complementar à escrita, valorizado como meio de comunicação, registro e expressão objetiva; (4) a apropriação liberal do desenho, vinculado à capacitação profissional e ao desenvolvimento industrial, reforçando sua função pragmática na formação de mão de obra; (5) a influência do positivismo, que concebia o desenho como instrumento de desenvolvimento lógico e disciplinar do pensamento; e, finalmente, (6) as primeiras manifestações ligadas à psicologia experimental e à pedagogia da infância, como o *mental test* e o livre grafismo infantil, que visavam compreender o desenho como forma de expressão espontânea e indício do desenvolvimento intelectual.

A primeira tendência a se destacar no período pré-modernista da arte-educação no Brasil é a da institucionalização do ensino artístico, iniciada com a chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, e a fundação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Essa instituição, posteriormente transformada em Academia Imperial de Belas-Artes, representa a implantação, em solo brasileiro, do modelo acadêmico francês, que visava à formação de artistas, arquitetos e técnicos segundo os cânones do neoclassicismo europeu (Barbosa, 2012, p. 18-19). A estrutura pedagógica da Academia baseava-se na hierarquia dos gêneros artísticos, na centralidade do desenho de observação, na cópia de modelos clássicos e na progressão técnico-formal do aprendizado — dos ornamentos ao estudo do nu vivo. O ensino da arte, nesse contexto, era concebido como um saber erudito e normativo, acessível apenas às elites e voltado à formação estética dentro de uma lógica de representação idealizada. Essa tradição, embora restrita em seu alcance social, exerceu profunda influência sobre a concepção do desenho como disciplina formal, orientando os programas de ensino nas instituições superiores e moldando os critérios de legitimação da produção artística ao longo do século XIX. Sua presença no imaginário institucional e nos currículos oficiais deixou marcas duradouras, mesmo após a emergência das correntes modernas e expressivas no século XX.

Outra tendência importante no período pré-modernista da arte-educação brasileira é a valorização do desenho geométrico e sua aplicação didática como meio de desenvolvimento

cognitivo, perceptivo e disciplinar. Influenciado pelos métodos intuitivos de base pestalozziana, esse tipo de desenho foi amplamente adotado nos programas escolares do século XIX, sendo considerado instrumento fundamental para o cultivo da ordem, clareza e raciocínio lógico. A prática de traçar linhas, formas regulares e subdivisões simétricas era entendida como um exercício que reforçava a atenção, a coordenação e o pensamento sequencial, em sintonia com os ideais do positivismo e da racionalidade científica de uma educação orientada à formação ética e ao desenvolvimento da inteligência (Barbosa, 2012, p. 42). Paralelamente, difundiu-se a concepção do desenho como linguagem complementar à escrita, associando-se à alfabetização e ao desenvolvimento das capacidades expressivas e comunicativas do aluno. Nessa perspectiva, o desenho deixava de ser apenas uma técnica artística e passava a ser concebido como meio de representação gráfica, útil para descrever, ilustrar e registrar o mundo — seja no contexto escolar, técnico ou científico. Essas duas abordagens — a geométrica e a linguística — contribuíram para consolidar a presença do desenho como disciplina obrigatória no currículo das escolas primárias e normais, evidenciando o papel instrumental atribuído à arte no projeto educacional do século XIX.

Entre as tendências que caracterizam a fase pré-modernista da arte-educação brasileira, destaca-se também a função liberal e profissionalizante do desenho, promovida por setores ligados ao ideário do progresso, da modernização econômica e da formação de uma mão de obra especializada. Nessa perspectiva, o ensino do desenho era concebido como um instrumento de capacitação técnica, voltado à preparação de operários, artesãos, professores e técnicos para atuarem nos setores produtivos da sociedade. Conforme destaca Barbosa (2012, p. 43–44), o ensino do desenho, em sua orientação às demandas industriais, assumia assim um papel utilitário, incorporando-se ao currículo das escolas normais e técnicas como um saber prático, necessário à formação de cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento industrial do país. Ao lado dessa função pragmática, difundiu-se também uma leitura positivista do ensino do desenho, que o compreendia como instrumento para o desenvolvimento do pensamento lógico e disciplinado. O ato de desenhar, nessa concepção, favorecia a atenção, a memória, a regularidade e a clareza das representações mentais, sendo recomendado não apenas como habilidade técnica, mas como prática educativa capaz de reforçar o autocontrole e a racionalidade. Nessa concepção, o ensino da arte escolar é considerado um importante instrumento para o desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, ao progresso social e político (Barbosa, 2012, p. 67). Ambas as abordagens conferem ao desenho uma função formadora que transcende a expressão artística, colocando-o a serviço de uma pedagogia voltada à ordem, ao progresso e à utilidade social.

Por fim, no final do século XIX e início do século XX, começa a emergir uma nova sensibilidade no campo da arte-educação, ligada às descobertas da psicologia experimental, da pedagogia da infância e dos primeiros estudos sobre o desenvolvimento gráfico infantil. Influenciada pelas teorias do *mental test*, essa abordagem buscava interpretar o desenho como expressão espontânea da criança e indício de seu grau de maturação intelectual. Paralelamente, ganha força a noção de livre grafismo, que valoriza o traço infantil como manifestação legítima da subjetividade e como etapa natural no processo de aprendizagem visual. Nessa perspectiva, o desenho deixa de ser apenas um exercício técnico ou racional e passa a ser compreendido também como um fenômeno psicológico e expressivo, cuja observação poderia oferecer indícios sobre as capacidades cognitivas, afetivas e motoras da criança (Barbosa, 2012, p. 103). Embora ainda incipientes e muitas vezes marginalizadas nos currículos oficiais, essas propostas antecipam uma virada expressiva que será plenamente incorporada apenas no modernismo pedagógico das décadas seguintes.

As tendências pré-modernistas da arte-educação no Brasil conformam um período de transição histórica e pedagógica, caracterizado pela sobreposição de métodos, concepções e finalidades muitas vezes heterogêneas. A presença simultânea de abordagens acadêmicas, intuitivas, técnico-industriais, expressivas e psicológicas revela o caráter aglutinador e não unificado dessa fase. A valorização do desenho como instrumento de observação, raciocínio, expressão, linguagem ou técnica manifesta as múltiplas funções atribuídas à arte no interior do projeto educacional oitocentista. Embora ainda não constituíssem um campo teórico autônomo, essas práticas lançaram as bases institucionais, curriculares e conceituais sobre as quais se edificariam os futuros paradigmas da arte-educação brasileira.

2.2 Paradigma Moderno

Na esteira da Revolução Industrial, o século XIX foi marcado por intensas transformações econômicas, políticas e sociais. A mecanização da produção, associada à exploração dos recursos naturais, à ascensão dos Estados democráticos e dos ideais do liberalismo, juntamente com o declínio dos regimes absolutistas e a formação de grandes centros urbanos em decorrência do êxodo rural, são alguns exemplos dessas mudanças estruturais. Nessa conjuntura, consolidou-se a consciência de que tais transformações teriam caráter permanente e que os padrões que regiam a vida pré-industrial precisariam ser substituídos por modelos mais adequados à nova realidade emergente. Essa atitude de busca por novos referenciais passou a ser denominada modernidade, configurando-se como um amplo

movimento cultural que abrangeu os mais diversos campos da experiência simbólica humana — artes, ciências, filosofia, humanidades, economia, política e a própria organização social.

No limiar do século XX, a educação moderna emerge como reação ao modelo tradicional de ensino, compreendido como um processo vertical, centrado na figura do professor como autoridade e transmissor de conhecimento. Esse sistema era caracterizado pela rigidez metodológica, pela ênfase na cópia, na repetição e na memorização de conteúdos. Nesse contexto, estudiosos como James Sully, Siegfried Levinstein, Walter Krotzsch, George Luquet e Cyril Burt passaram a formular novas compreensões sobre o desenvolvimento infantil. Esses pesquisadores investigaram diversos aspectos da relação entre cognição e infância, incluindo os estágios do desenvolvimento, a aquisição da linguagem e a formação de esquemas de representação mental, estabelecendo uma crítica às práticas educacionais vigentes, que não distinguiam as necessidades de aprendizagem de adultos e crianças. Embora tais estudos não tenham produzido efeitos imediatos sobre a estrutura escolar, foram decisivos para demonstrar que “as práticas existentes não eram adequadas ao desenvolvimento natural da criança” (Macdonald, 1970, p. 328).

No campo da arte, a modernidade manifestou-se inicialmente por meio de tendências como o primitivismo, o expressionismo e a abstração, compreendidas como reações à figuratividade e ao academicismo — considerados alguns dos pilares da tradição artística europeia. A similaridade estética entre a expressividade visual das produções artísticas modernas e os desenhos infantis chamou a atenção de críticos e artistas, que passaram a reconhecer na arte da criança qualidades estéticas até então desconsideradas. Segundo Efland (1990, p. 195), o reconhecimento, por parte de artistas modernos, das qualidades expressivas da arte primitiva contribuiu para elevar as criações visuais infantis ao patamar de uma forma artística legítima. Corroborando essa perspectiva, Macdonald (1970, p. 320) identifica “os estudos em psicologia, o crescimento do interesse pela arte primitiva e a apreciação das características da arte moderna” como os três aspectos fundamentais para o “reconhecimento da arte infantil”.

Nesse cenário, o campo da arte-educação não permaneceu alheio aos processos da modernidade, desenvolvendo suas próprias formas de reação aos sistemas tradicionais de ensino das artes. O método da livre expressão, associado à corrente expressiva da arte-educação, consolidou-se como uma das vertentes mais influentes da primeira metade do século XX. Paralelamente, a corrente progressista, de orientação deweniana e alinhada aos princípios da escola centrada na criança, também ganhou destaque nas discussões sobre o papel formativo da arte. Essas duas tendências refletem uma tensão entre duas orientações pedagógicas distintas:

de um lado, a perspectiva da educação pelas artes, que compreende a arte como uma disciplina autônoma, com princípios, objetivos e metodologias próprias; de outro, a concepção de artes na educação, que integra a arte ao currículo escolar como meio de promover a formação integral do indivíduo.

Apesar da proeminência dessas abordagens, elas não constituíram um panorama exclusivo no contexto da arte-educação moderna, coexistindo com outras propostas relevantes que contribuíram para a configuração do Paradigma Moderno. Entre essas, destacam-se a vertente crítica ao método da livre expressão e a escola centrada na criança, a pedagogia Bauhaus e o movimento das Escolinhas de Arte no Brasil. Nos tópicos a seguir, analisaremos essas tendências e outros elementos fundamentais que caracterizam a consolidação dessa nova visão da arte no campo educacional.

2.2.1 O método da livre expressão e a corrente expressiva

Entre as primeiras manifestações do Paradigma Moderno no ensino da arte, destaca-se o método da livre expressão, que posteriormente dará origem à chamada corrente expressiva — por vezes também denominada *corrente expressionista* — da arte-educação. A principal característica dessa abordagem pedagógica é a defesa da autoexpressão criativa como forma privilegiada de acesso à linguagem visual e desenvolvimento da criatividade na infância. Essa abordagem pedagógica parte do pressuposto de que toda criança possui uma disposição natural para criar imagens e formas como modo de representar o mundo e expressar seus estados internos. Essa perspectiva fundamenta-se em estudos sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, como, por exemplo, os de James Sully (1892), que demonstrou que a mente humana cria processos de elaboração mental nos quais os elementos sensoriais tornam-se fenômenos psíquicos. Dentre esses, dois processos se destacam: a distinção (diferenciação) e a assimilação (semelhança), considerados por Sully manifestações constitutivas do que denomina-se de “intelecção” (Sully, 1892, p. 169). Nesse sentido, Macdonald (1970, p. 328) reconhece a importância das pesquisas sobre o desenvolvimento da criança e as relaciona ao campo da aprendizagem artística, afirmando que “os estudos de Sully sobre os estágios iniciais da arte infantil revelam que ele percebeu que a criança elabora esquemas ou schemata [unidades de compreensão organizadas hierarquicamente] que lhe permitem reproduzir ideias”.

Essa análise é relevante por fundamentar dois aspectos essenciais sobre a relação entre arte e aprendizagem infantil: primeiramente, a compreensão de que os processos mentais de aquisição de conhecimento da criança possuem modos de funcionamento distintos daqueles que caracterizam a cognição adulta; em segundo lugar, a concepção de que a elaboração psíquica

infantil é, por natureza, criadora de processos. Em outras palavras, a capacidade de criação — ou criatividade — é um aspecto elementar do funcionamento psíquico da infância. Desse modo, a criatividade passa a ser compreendida como uma capacidade inata da criança, e o desenho infantil é concebido não como uma etapa preliminar da arte adulta, mas como uma linguagem legítima, com valores expressivos próprios, passível de desenvolvimento e cultivo dentro de uma atmosfera de liberdade criadora. Assim, ao invés de impor modelos ou técnicas normativas, o papel do educador passa a ser o de mediador da expressão individual, gerando condições favoráveis para que o aluno manifeste seu universo simbólico, suas emoções e percepções de maneira a desenvolver suas capacidades estéticas e criatividade próprias.

Franz Cizek foi o primeiro arte-educador a assumir a postura de mediação do desenvolvimento da criatividade inata da criança, propondo uma abordagem pedagógica inteiramente nova para o seu tempo, conhecida posteriormente como método da livre expressão. Atuando na cidade de Viena no final do século XIX e início do século XX, Cizek rompeu com os modelos de ensino artístico baseados na cópia, na correção formal e no ideal técnico-acadêmico, ao estabelecer uma concepção educativa em que o ato de desenhar era compreendido como expressão autêntica da interioridade infantil. Em sua famosa *Schule für Kunst und Kunstgewerbe* (Escola de Artes e Ofícios), Cizek estruturou oficinas direcionadas para o desenho livre de crianças, nas quais a principal diretriz era a não interferência do adulto na condução estética do aluno. O objetivo não era ensinar a desenhar, mas criar condições para que a criança pudesse expressar livremente seus conteúdos internos — sentimentos, sensações, pensamentos, memórias, vivências e imagens mentais — por meio da linguagem visual.

Franz Cizek foi, portanto, o pioneiro do método da livre expressão, e seu modelo pedagógico rapidamente se difundiu pela Europa e pelos Estados Unidos, influenciando fortemente o discurso da arte-educação nas primeiras décadas do século XX. As principais características do método incluem: a ênfase na espontaneidade da produção artística infantil, o respeito à individualidade criadora, a recusa a qualquer forma de imposição de modelos ou técnicas padronizadas e a valorização do desenho como linguagem simbólica subjetiva. Cizek propunha que a atividade de desenhar deveria nascer de impulsos internos da criança e ser conduzida por ela própria, sem correções externas ou julgamentos valorativos. O professor, nesse contexto, assume a função de organizador do ambiente, oferecendo materiais acessíveis, suporte emocional e liberdade de experimentação. Trata-se de uma mudança radical na concepção de ensino artístico: em vez de treinar habilidades com base em critérios externos de beleza ou fidelidade representacional, o foco passa a ser o fortalecimento da autoexpressão criativa e o reconhecimento da arte como extensão legítima do mundo interno infantil.

Para Cizek, a produção artística infantil deveria estar livre das críticas adultas e das influências externas da cultura visual, pois a autoexpressão autêntica era considerada mais valiosa do que a conformidade com padrões artísticos estabelecidos. Nesse sentido, Paul Duncum (1982), professor emérito de arte-educação da Universidade de Illinois, destaca que o método da livre expressão de Cizek enfatizava a importância de permitir que as crianças explorassem sua criatividade sem interferência externa. Cizek acreditava que “a criança vem ao mundo como criadora e cria tudo a partir de sua imaginação”. Para ele, as influências adultas não eram apenas desnecessárias, mas também prejudiciais, pois ao tentar imitar os adultos, as crianças perdiam sua ludicidade, abertura e ingenuidade. Assim, “esperava-se que as crianças confiassem apenas em sua intuição nativa, seus impulsos internos e sua sensibilidade e criatividade naturais” (Duncum, 1982, p. 32).

Cizek não produziu uma obra sistemática com a apresentação formal de seu método de ensino. No entanto, publicou em 1910 o *Children's Coloured Paper Work*, um portfólio pedagógico composto por imagens dos trabalhos de seus alunos. Em formato de pasta, a obra era constituída por um “livreto composto por ilustrações de trabalhos, fotos de instrumentais, materiais e o texto de Cizek que acompanha as 24 pranchas coloridas, reproduções de ‘papéis cortados’ e ‘papéis colados’ dos alunos da escola do artista/professor” (Iavelberg, 2015, p. 53–54). Seu método pode ser conhecido também pelas publicações de Wilhelm Viola (1936) e Francesca Wilson (1921), que conheceram pessoalmente o trabalho de Cizek em sua escola e escreveram a seu respeito. A visão pedagógica e artística de Cizek o afastava das tradições e das concepções de ensino de artes baseadas na imitação, na cópia de modelos e da natureza, e no treinamento técnico. Nesse sentido, Wilhelm Viola, em sua obra *Child Art and Franz Cizek*, reproduz alguns fragmentos de diálogos com Cizek, entre os quais destacamos a seguinte fala:

Todas as coisas copiadas são inúteis. A menor coisa produzida que é o resultado da experiência interior, vale mais do que a cópia mais inteligente. Portanto, rejeito crianças em idade escolar sendo admiradas por sua habilidade. A habilidade pode ser um obstáculo para a criatividade na arte¹² (Viola, 1936, p. 37).

Embora o método de Cizek seja frequentemente associado à expressão livre por meio do desenho, uma das características centrais de sua pedagogia artística relaciona-se, na verdade, ao desenvolvimento da criatividade por meio da experimentação com diferentes materiais e da utilização de múltiplos suportes. Para Cizek, uma criança pode se expressar melhor por meio

¹² Texto original: All copied things are worthless. The slightest thing produced which is the result of inner experience, is worth more than the cleverest copying. Therefore I reject school-children who are admired for their skill. Skill can be a hindrance to the creative in art.

de um determinado suporte e ser limitada por outro; por isso, a prática artística infantil deve explorar uma ampla variedade de materiais e meios de expressão — gravuras em linóleo e madeira, recorte em papel, recorte de silhuetas, modelagem, bordado, crochê, têmpera, desenho a giz e a lápis. Para ele, cada suporte oferece um potencial criativo específico, de modo que “de todo material algo criativo pode ser feito”, e a possibilidade de escolha do meio de trabalho estimula o desenvolvimento da capacidade inventiva da criança (Viola, 1936, p. 17).

Entre as décadas de 1920 e 1940, o método da livre expressão, também chamado de autoexpressão criativa, foi implementado por diversos arte-educadores em escolas públicas e privadas, contribuindo para a consolidação do método “não intervencionista” de Cizek (Efland, 1990, p. 198–199). Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Natalie Cole (1940), Florence Cane (1951) e Marion Richardson (1954), que promoveram a compreensão de que a expressão artística infantil é o resultado do desenvolvimento da criatividade inata da criança. Cada uma dessas autoras propôs caminhos específicos para fomentar a liberdade expressiva, articulando fundamentos teóricos e estratégias práticas que, em conjunto, ampliaram significativamente o repertório da arte-educação moderna.

O método da livre expressão na pedagogia artística de Natalie Cole (1940), delineado em sua obra *The Arts in the Classroom*, apresenta uma abordagem educativa que enfatiza o processo expressivo das crianças e reconhece a importância de sua visão singular do mundo. Sua metodologia articula fundamentos teóricos e estratégias práticas com o objetivo de libertar o potencial criativo infantil, promovendo a autoestima, a confiança e a autonomia como elementos centrais do ensino da arte.

No plano teórico, Cole enfatiza a valorização do processo criativo em detrimento do produto final. Para ela, o foco deve estar na criação e na autoexpressão do aluno, não na conformidade com modelos externos ou resultados padronizados. Essa perspectiva desloca a ênfase do objeto final para a vivência artística como experiência interna, permitindo que a criança explore sua criatividade sem o temor de julgamento ou correção. Além disso, sua abordagem estimula múltiplas formas de expressão, expandindo o campo da arte escolar para além da pintura e do desenho – incorporando também a fala, a escrita e outras manifestações do cotidiano infantil, conferindo voz e significado às experiências subjetivas das crianças. Nos termos da própria autora:

Concluindo, o professor descobrirá que a pintura, o trabalho com argila, o desenho, a dança e a escrita das crianças são todos a mesma coisa, no fundo. Há a mesma maravilhosa capacidade criativa dentro da criança e a mesma necessidade de confiança e fé para libertá-la.

Quando as crianças estão engajadas no que amam fazer, as barreiras são derrubadas. O professor tem acesso à criança interior. São as atitudes que incutimos que fazem nosso trabalho valer a pena¹³ (Cole, 1940, p. 137).

Um dos princípios mais relevantes na pedagogia de Cole é o reconhecimento da originalidade infantil. A autora defende que a criança possui uma forma própria e autêntica de perceber e representar o mundo, frequentemente manifestada por distorções “encantadoras” e “inesperadas”. Essas singularidades visuais não devem ser corrigidas ou ajustadas a padrões adultos, mas, ao contrário, valorizadas como expressões legítimas da imaginação e da percepção infantil (Cole, 1940, p. 9-10). Para a autora, essas manifestações representam a essência da linguagem visual da criança e oferecem ao educador importantes pistas sobre seu mundo interno.

Outro aspecto distintivo de sua proposta é a interligação das linguagens artísticas no processo educativo. A autora destaca, por exemplo, a relação entre dança e pintura, na qual o ritmo corporal e o *swing* (balanço) percebido no movimento dançado se transfiguram na fluidez rítmica do desenho e da pincelada (Cole, 1940, p. 16). Essa compreensão da multidimensionalidade da experiência estética promove uma metodologia que integra corpo, movimento e imagem, ampliando o campo da expressão artística e abrindo espaço para um desenvolvimento criativo mais integral e sensorial.

No plano prático, a metodologia de Cole destaca o papel do professor como estimulador da criatividade e apoiador da expressão infantil. O encorajamento constante e os elogios são considerados ferramentas fundamentais para “cavar” o talento oculto de cada aluno, superando bloqueios emocionais e barreiras criativas (Cole, 1940, p. 10). Essa atitude pedagógica reconhece que o esforço dedicado às atividades artísticas é sempre recompensador, promovendo a continuidade da produção e consolidando uma relação positiva da criança com o fazer artístico.

Em síntese, a pedagogia artística de Natalie Cole visa colocar a criança e sua experiência criativa no centro do processo formativo. Sua metodologia, por meio de práticas educativas sensíveis e integradoras, busca promover o desenvolvimento expressivo, emocional e cognitivo dos alunos, reafirmando o papel da arte como espaço de autoconhecimento, liberdade e transformação.

¹³ Texto original: In conclusion the teacher will find that children’s painting, clay work, design, dancing, and writing are all the same underneath. There is the same marvelous creative ability within the child and the same need of confidence and faith to set it free.

When children are engaged in what they love to do, the barriers are down. The teacher has access to the child within. It is the attitudes we instil that make our job worthwhile.

Por sua vez, a metodologia de ensino de artes proposta por Florence Cane (1951), apresentada em sua obra *The Artist in Each of Us*, representa uma perspectiva do método da livre expressão que enfatiza a prática artística como meio essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo. Para Cane, esse desenvolvimento integral diz respeito à integração harmoniosa entre corpo, mente e alma, isto é, ao crescimento equilibrado dos aspectos físicos, emocionais e espirituais da criança. Segundo a autora, é função do professor ajudar o estudante a “desenvolver-se plenamente nos aspectos físico, emocional e espiritual de seu ser, para que ele possa tornar-se feliz, íntegro e criativo — um ser humano integrado” (Cane, 1951, p. 369). A prática artística, sob essa perspectiva, deve estar alinhada a três princípios fundamentais: o ritmo (movimento), a dinâmica e a harmonia (sentimento), e o equilíbrio (pensamento). Esses elementos são compreendidos como forças estruturantes da personalidade e agentes de integração entre as dimensões sensíveis, cognitivas e expressivas do sujeito.

No plano prático, a metodologia de Cane valoriza exercícios que promovem a liberação física e sensorial, utilizando o sentido cinestésico como via privilegiada para despertar a expressividade do corpo e desbloquear as formas de expressão visual. São recomendados grandes movimentos rítmicos envolvendo ombros, cotovelos e pulsos, além de exercícios respiratórios voltados à ampliação da consciência corporal e à preparação para o ato criador. O uso de rabiscos espontâneos, muitas vezes realizados de os olhos fechados ou com a mão não dominante, é indicado como estratégia fundamental para romper bloqueios criativos e estimular a espontaneidade (Cane, 1951, p. 56).

Além de seu valor educativo, Florence Cane reconhece na arte uma dimensão terapêutica, que contribui para o bem-estar emocional e para o equilíbrio interior do indivíduo – sendo reconhecida, juntamente com sua irmã Margaret Naumburg, como uma das precursoras da arteterapia e da perspectiva da arte-educação como método terapêutico. Em sua concepção, a prática artística é compreendida como uma espécie de “psicoterapia moderna”, capaz de mobilizar conteúdos internos, promover a cura simbólica de tensões e integrar os diversos aspectos da personalidade. Ao favorecer a resolução de conflitos internos e possibilitar a expressão de emoções reprimidas, a atividade artística adquire um caráter transformador, atuando não apenas sobre o desenvolvimento estético, mas também sobre a saúde mental e o amadurecimento emocional da criança. Nos termos da própria autora:

A arte possui valor terapêutico tanto para o normal quanto para o anormal. Muitos problemas em casos meramente “lentos” ou “normais difíceis” decorrem de emaranhados emocionais que geram repressões ou tendências destrutivas, as quais podem ser esclarecidas por meio de simples experiências artísticas. A partir da gênese e do desenvolvimento de seus desenhos, podemos traçar todo o desenvolvimento do indivíduo. As diferentes fases observadas

em seus desenhos oferecem oportunidade para reconhecer suas perturbações. O fato de quase todos os distúrbios da mente e da alma abalarem a autoconfiança é um dos axiomas mais importantes da psicoterapia moderna. A normalização do poder criativo significaria não apenas o ajuste da autoconfiança, mas também a reabilitação de todo o hábito mental¹⁴ (Cane, 1951, p. 304).

Em síntese, a pedagogia de Florence Cane configura-se como uma proposta pioneira, que rompe com os esquemas técnicos e padronizados do ensino da arte, ao mesmo tempo em que reconhece na atividade expressiva livre um caminho para a formação sensível, criativa e integral do sujeito. Ao integrar corpo, emoção, imaginação e espiritualidade, sua metodologia reafirma o valor da arte como meio educativo e psicoterapêutico, e oferece uma contribuição ímpar ao paradigma moderno da arte-educação.

Por último, o método da livre expressão na perspectiva de Marion Richardson (1954), tal como exposto em sua obra *Art and the Child*, constitui uma contribuição singular ao campo da arte-educação, por propor um enfoque centrado na imaginação visual como mecanismo fundamental para a criação artística. A autora compreende a capacidade de criar a partir da visualização de imagens mentais como uma característica intrínseca ao desenvolvimento estético infantil, o que exige do educador uma escuta atenta e um ambiente favorável à emergência dessas imagens internas. Desse modo, Richardson concebe a capacidade de imaginação relativa as imagens mentais como forma de aptidão do espírito que se manifesta no processo pedagógico, sendo papel do professor atuar para o aprimoramento das capacidades relativas as representações mentais. Nos termos da própria autora:

Repetidamente, minha história retorna ao fato de que as crianças visualizam naturalmente. Elas trazem consigo esse dom precioso, talvez a parte mais sutil e delicada de seu dom espiritual, e o oferecem a nós sempre que ensinamos arte[...]. Temos que treinar a visão da mente para ver de forma contínua e em termos de forma¹⁵ (Richardson, 1954, p. 84-85).

Entre os recursos metodológicos que compõem essa abordagem, destaca-se o chamado “desenho com os olhos fechados” (*shut-eye drawing*), prática inspirada por uma experiência pessoal vivenciada por Richardson em sua formação inicial. Nessa técnica, uma imagem é

¹⁴ Texto original: Art has therapeutic value for the normal as well as the abnormal. A great many problems with merely “slow” or “difficult normal” cases arise from emotional tangles causing repressions or destructive trends which can be cleared up through simple art experiences. Out of the genesis and development of his drawings we can trace the whole development of the individual. The different stages seen in his drawings afford an opportunity to recognize his disturbances. The fact that nearly all disorders of the mind and soul shake self-confidence is one of the most important axioms of the modern psychotherapy. The normalization of the creative power would mean not only the adjustment of self-confidence but also the rehabilitation of the whole mental habit.

¹⁵ Texto original: Over and over again my story returns to the fact that children visualise naturally. They bring this precious gift, perhaps the subtlest and most delicate part of their spiritual endowment, and offer it to us whenever we teach art [...]. We have to train the mind’s eye to see steadily and in terms of shape.

brevemente apresentada aos alunos, que, em seguida, são convidados a reproduzi-la de memória com os olhos fechados. Esse exercício visa estimular a retenção visual, a concentração sensorial e o fortalecimento do “olho interior” (*inner eye*), conceito central em sua pedagogia. Além do estímulo visual direto, a autora também recorre a descrições orais detalhadas e atmosferas poéticas, construídas intencionalmente pela professora, as quais os alunos internalizam e transformam em representações gráficas próprias. Richardson esclarece que sua abordagem teve origem no método de Catterson Smith, que utilizava o desenho de olhos fechados a partir da visualização de slides. No entanto, optou por desenvolver sua abordagem com base na construção imagética derivada de descrições verbais (Richardson, 1954, p. 12–13).

Nesse sentido, Siân Roberts (2021), professora de educação na Universidade de Birmingham, no Reino Unido, analisa os procedimentos didáticos desenvolvidos por Marion Richardson, destacando que, à semelhança de outros educadores progressistas, Richardson acreditava ser necessário reconsiderar a relação entre professor e aluno. Em sua concepção, cabia ao professor “capacitar a criança para visualizar”, preenchendo, assim, “o abismo entre a visão e a expressão”. Para tanto, Richardson adaptou a técnica de desenho de memória com olhos fechados originalmente empregada por Catterson Smith — que utilizava slides como estímulo visual — preferindo, em seu lugar, o uso de descrições verbais na forma de histórias ou poemas. Muitas vezes, as crianças se sentavam ao seu redor e “somente quando a criança conseguia ver uma imagem mental clara de sua própria ideia, ela ia para sua carteira para começar a desenhar ou pintar” (Roberts, 2021, p. 197).

A recusa de Marion Richardson aos modelos acadêmicos convencionais revela-se também em sua crítica à imposição precoce de padrões técnicos e à exigência de cópia fiel. Para ela, essa orientação tolhe a criatividade e enfraquece o processo de descoberta da linguagem pessoal da criança. Ao contrário, sua pedagogia procura fortalecer a capacidade da criança de “dizer algo com sua própria linguagem”, incentivando o surgimento de uma expressão artística pessoal e não condicionada por expectativas externas. Essa valorização da autoria infantil articula-se com o objetivo mais amplo de sua proposta: formar indivíduos capazes de olhar o mundo com sensibilidade, autonomia e imaginação.

As contribuições pedagógicas de Natalie Cole, Florence Cane e Marion Richardson delineiam, em conjunto, um cenário de ampla difusão e diversificação do método da livre expressão no ensino da arte, sobretudo entre as décadas de 1920 e 1940. Embora distintas em suas concepções teóricas e estratégias didáticas, essas abordagens compartilham a valorização da autoexpressão, da subjetividade e da criatividade como fundamentos centrais do fazer artístico infantil. Cada autor, a seu modo, propõe caminhos específicos para o desenvolvimento

expressivo da criança — ora evidenciando o processo subjetivo, ora enfatizando a imaginação visual interior, ora destacando o valor psicoterapêutico da arte — revelando, assim, que o método da livre expressão não constitui uma proposta única e homogênea, mas um campo plural de experiências e interpretações pedagógicas.

Contudo, a partir da década de 1940, especialmente no contexto do pós-guerra, observa-se um processo de sistematização e unificação dessas múltiplas abordagens em torno de um corpo prático-teórico mais conciso. Tal consolidação ocorre principalmente sob a liderança de autores como Viktor Lowenfeld e Herbert Read, cujas propostas passam a ocupar uma posição central nos debates internacionais sobre ensino da arte. A denominada corrente expressiva assume então a condição de enfoque dominante da arte-educação moderna no período pós-guerra, especialmente entre as décadas de 1940 e 1960. Essa vertente defende que toda criança é, em essência, um ser criativo, e que o papel da arte-educação consiste em fomentar essa criatividade natural intrínseca, visando a higidez psicoemocional, a harmonia social e o desenvolvimento integral do indivíduo. Sob essa nova orientação, a livre expressão transforma-se de um conjunto sistemático de experiências em uma pedagogia estruturada e amplamente disseminada, pautando políticas curriculares, manuais escolares e programas de formação docente em diferentes países.

Como destaca Alejandra Orbeta (2015), o fortalecimento das dimensões emocionais e sociais do indivíduo constitui uma característica fundamental da corrente expressiva no ensino da arte. Os defensores da autoexpressão criativa “consideravam que as causas da alienação em adultos — genuína fonte de violência e conflito social — estavam relacionadas a uma educação instrutiva e alienante” (Orbeta, 2015, p. 28). Ainda segundo a autora, na transição do final do século XIX para o início do século XX, ocorrem intensas transformações no campo da arte-educação, marcando a passagem de um sistema de ensino do desenho com finalidade formativa, voltado às competências industriais, para um modelo centrado na “busca de habilidades sensoriais e emocionais como ferramentas para o desenvolvimento da integridade psicológica individual, cujo propósito era a harmonia e a adaptação social” (Orbeta, 2015, p. 27).

Nesse sentido, Imanol Aguirre (2019), professor de arte-educação na Universidade de Navarra (Espanha), ressalta que o objetivo do ensino da arte, na corrente expressiva, não é o treinamento técnico para a criação ou para a compreensão da obra de arte, tampouco a arte em si mesma como um fim. O verdadeiro propósito da arte-educação, nessa perspectiva, é o sujeito e seu encontro com sua própria essência. Nos termos do próprio autor:

De uma perspectiva como a que apresento, é lógico argumentar que os propósitos da educação artística, se tal fosse aceito como possível, não podem

ser a formação para a criação ou a compreensão de obras de arte. De fato, o modelo que apresento não tem a arte como destino, mas sim o sujeito. Nesse sentido, este modelo abarca as abordagens idealistas que Schiller desenvolveu em suas "Cartas para a Educação Estética do Homem" e que Sir Herbert Read concretizou em sua "Educação pela Arte", estabelecendo que o propósito principal da educação artística deve ser utilizar as artes, como a atividade máxima do ser humano, para conduzi-lo à etapa final e definitiva de seu projeto antropológico, ao encontro com suas essências e à sua redenção final¹⁶ (Aguirre, 2006, n.p.).

Assim, mais do que formar artistas, esse modelo busca formar indivíduos criativos, autônomos e com capacidade de autoexpressão. Para isso, privilegia as atividades de criação em detrimento da assimilação de conhecimentos, atribuindo menor importância à qualidade formal do produto final e maior relevância ao desenvolvimento subjetivo — criativo, sensorial e socioemocional — propiciado pelo processo de produção artística. A abordagem expressiva desloca o foco do ensino do desenho técnico para a promoção de habilidades sensíveis e emocionais, orientadas à construção de uma integralidade psicológica individual e à promoção da harmonia e da adaptação social. Seu objetivo central é fortalecer, por meio da expressão criativa, as competências sociais e afetivas do sujeito, visando uma atuação socialmente ética e emocionalmente equilibrada.

Embora diversos arte-educadores tenham defendido o método da livre expressão e se associado à corrente expressiva, o principal nome vinculado a essa abordagem e, sobretudo, à arte-educação moderna é, sem dúvida, Viktor Lowenfeld. Segundo Arthur Efland (1990), “Lowenfeld provavelmente deu a mais professores a confiança para ensinar arte do que qualquer outro indivíduo neste século”. E, mais adiante, conclui: “Lowenfeld foi a força intelectual dominante na arte-educação até sua morte prematura em 1960” (Efland, 1990, p. 235). Por sua vez, Peter Smith (1996), em sua célebre obra *The History of American Art Education*, dedica um capítulo a Lowenfeld com o título “A Colossus of Sorts” (Uma espécie de colosso), uma metáfora que alude à importância monumental de seu pensamento para a consolidação da arte-educação no século XX.

A principal obra de Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth*, publicada originalmente em 1947, constitui-se como o marco teórico central da arte-educação moderna e

¹⁶ Texto original: Desde una perspectiva como la que estoy presentando, resulta lógico plantear que los propósitos de la educación artística, si se aceptara que tal cosa es posible, no pueden ser la formación para la realización o la comprensión de obras de arte. Efectivamente el modelo que estoy presentando no tiene al arte en su punto de destino, sino al sujeto. En este sentido, este modelo hace suyos los planteamientos idealistas que Schiller desarrolló en sus “Cartas para la Educación Estética del Hombre”, y que Sir Herbert Read concreta en su “Educación por el arte”, estableciendo que el propósito principal de la educación artística debe consistir en usar las artes, en tanto que actividad más elevada del ser humano, para conducir a éste al estadio final y definitivo de su proyecto antropológico, al encuentro con sus esencias y a su redención final.

da corrente expressiva do ensino da arte. Nesta obra seminal, o autor apresenta de forma sistemática suas principais teses sobre o papel da arte no desenvolvimento humano, delineando uma concepção pedagógica que articula fundamentos psicológicos, educativos e estéticos. De maneira geral, suas ideias podem ser sintetizadas em três teses centrais: (1) a compreensão da arte como meio para o desenvolvimento do impulso criativo e para o autoajustamento social; (2) a correlação entre crescimento físico, maturação mental e os estágios do desenvolvimento artístico infantil; e (3) a distinção entre duas modalidades perceptivas fundamentais — a percepção óptica e a percepção háptica — como chaves para compreender a experiência sensível e suas manifestações expressivas. Essas três teses estruturam o núcleo conceitual de sua proposta pedagógica e, de certa maneira, definem os fundamentos da abordagem expressiva na arte-educação moderna.

A primeira tese formulada por Viktor Lowenfeld em *Creative and Mental Growth* consiste na compreensão da atividade artística como meio para o desenvolvimento do impulso criativo inato e para o autoajustamento psicológico e social do indivíduo. Para o autor, toda criança possui uma tendência natural à expressão criativa, enraizada em suas necessidades interiores e em sua forma particular de perceber, compreender e organizar o mundo. Segundo Lowenfeld, esse impulso criativo pode ser inibido por interferências externas que, em vez de estimular a expressão, geram bloqueios, insegurança e sentimentos de inadequação. Por isso, o papel do educador não deve ser o de impor formas ou modelos estéticos, mas sim o de criar condições favoráveis à expressão autêntica e significativa, respeitando as fases de desenvolvimento e as vivências emocionais do aluno. A experiência criativa genuína, ao proporcionar realização pessoal e fortalecimento da autoestima, constitui-se como um mecanismo efetivo de autorregulação emocional e de adaptação social, contribuindo decisivamente para o equilíbrio psíquico, o sucesso escolar e o bem-estar ao longo da vida. Essa tese, no entanto, não representa uma formulação inteiramente original de Lowenfeld, mas sim uma sistematização coerente de diferentes concepções difusas acerca da criatividade infantil já presentes em diversos autores e obras nas primeiras décadas do século XX. Seu mérito reside em articular essas ideias conferindo-lhes um arcabouço teórico mais formalizado e cientificamente fundamentado, relacionando-as diretamente ao campo da arte-educação, ao desenvolvimento psicoemocional e à integração do sujeito à realidade social.

A segunda tese formulada por Viktor Lowenfeld (1947) refere-se à estreita relação entre o desenvolvimento artístico, o crescimento físico e a maturação cognitiva da criança. A partir de suas pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento, Lowenfeld propõe um modelo evolutivo no qual os estágios da criação artística infantil correspondem a diferentes níveis de

desenvolvimento psicomotor e mental. Sua tipologia compreende seis estágios principais: o estágio do rabisco (2 a 4 anos), caracterizado por movimentos gráficos espontâneos sem intenção representativa; o estágio pré-esquemático (4 a 7 anos), em que surgem as primeiras tentativas de representação simbólica de objetos e figuras humanas; o estágio esquemático (7 a 9 anos), no qual se consolidam estruturas representativas estáveis e repetitivas; o estágio do realismo nascente (9 a 11 anos), marcado por um esforço consciente de aproximação com a realidade visual; o estágio do pseudo-naturalismo (ou pseudo-realismo), entre 11 e 13 anos, que expressa uma sensibilidade crítica e um desejo de verossimilhança mais acentuado; e, finalmente, o estágio da decisão (a partir dos 14 anos), quando o adolescente é confrontado com escolhas em relação ao aprofundamento técnico, à estilização pessoal ou ao abandono da prática artística. Para Lowenfeld, compreender essas etapas é fundamental para que o arte-educador possa propor experiências coerentes com as possibilidades expressivas e cognitivas de seus alunos, evitando exigências inadequadas que possam inibir o desenvolvimento da criatividade ou gerar frustrações.

A terceira tese desenvolvida por Viktor Lowenfeld refere-se à distinção entre duas modalidades fundamentais da experiência perceptiva: a percepção óptica e a percepção háptica. Essa concepção, originalmente formulada em sua obra *The Nature of Creative Activity* ([1939] 1965), foi retomada e adaptada em *Creative and Mental Growth*, onde adquire nova centralidade como chave para compreender os modos de representação artística. Segundo Lowenfeld (1965, p. 82), a percepção óptica se caracteriza pela predominância das impressões visuais e pela busca de fidelidade na reprodução do mundo externo, enquanto a percepção háptica resulta da integração entre estímulos táteis e experiências subjetivas, estruturando uma percepção vinculada à interioridade e à expressão emocional. Para o autor, essas modalidades não devem ser entendidas como categorias estanques ou mutuamente excludentes, mas como polos complementares de um mesmo processo perceptivo, presentes em graus variados na atividade criativa. Em sua perspectiva, tais formas de percepção correspondem não apenas a modos distintos de apreensão estética da realidade, mas também a tipos de orientação artística: os artistas hápticos, voltados à expressão de sentimentos e estados internos, e os artistas visuais, interessados na representação precisa do mundo sensível (Lowenfeld, [1939] 1965, p. 87). No contexto de *Creative and Mental Growth*, Lowenfeld retoma essa teoria para relacioná-la aos estágios do desenvolvimento artístico, destacando que as percepções ópticas e hápticas tornam-se mais distintamente reconhecíveis a partir da adolescência. Desse modo, ambas as modalidades passam a representar não apenas aspectos do desenvolvimento perceptivo, mas também as formas predominantes de representação artística na vida adulta.

Em síntese, Viktor Lowenfeld foi uma figura central no desenvolvimento da arte-educação moderna, especialmente no âmbito da corrente expressiva, cuja influência consolidou-se nas décadas de 1940 e 1950, particularmente durante sua atuação na Penn State University. Suas teorias enfatizaram a importância da livre expressão, do desenvolvimento estético e das relações entre criatividade, cognição e ajustamento emocional, propondo um modelo pedagógico integrado que respondia às necessidades psíquicas e sociais da criança. As três teses centrais formuladas em *Creative and Mental Growth* — a arte como meio de autoajustamento, os estágios do desenvolvimento artístico infantil e as modalidades da percepção sensível — tornaram-se marcos conceituais da arte-educação moderna. Ao reconhecer a arte como uma necessidade humana fundamental e integrá-la ao campo educacional por meio de princípios psicológicos e humanistas, Lowenfeld consolidou uma abordagem que transformaria não apenas os métodos de ensino, mas a própria compreensão do papel da arte no processo formativo das novas gerações.

Além de Viktor Lowenfeld, o filósofo e crítico britânico Herbert Read também figura como um dos principais representantes da corrente expressiva na arte-educação, especialmente no contexto do Reino Unido. Em sua obra seminal *Education Through Art* (1943), Read defende uma concepção pedagógica fundamentada na premissa de que a arte ocupa um papel central no desenvolvimento integral da criança. Para o autor, a educação deve ser orientada pela sensibilidade estética e voltada à integração da totalidade psíquica do indivíduo, em oposição aos modelos educacionais racionais, fragmentados e tecnicistas vigentes em sua época. A criatividade, segundo Read, não é um dom restrito a poucos, mas uma capacidade universal, cuja expressão espontânea é essencial para o equilíbrio emocional e o amadurecimento interior. Sua proposta pedagógica baseia-se na valorização da autoexpressão e na necessidade de que cada criança possa desenvolver suas potencialidades singulares por meio de formas simbólicas de representação, entre as quais a arte desempenha função estruturante. Além disso, Read explora as relações entre tipos psicológicos e suas manifestações artísticas, propondo uma abordagem pedagógica atenta às diferenças individuais no modo como cada sujeito apreende e representa o mundo. Sua perspectiva contribuiu decisivamente para consolidar uma visão da arte-educação como prática formativa integral, que articula aspectos estéticos, emocionais, éticos e sociais da experiência humana.

A chamada corrente expressiva da arte-educação consolidou-se, nas primeiras décadas do século XX, como uma das mais influentes vertentes pedagógicas do ensino da arte. Ao colocar a criatividade inata, a expressão subjetiva e o desenvolvimento emocional da criança no centro do processo educativo, essa corrente instituiu um novo paradigma para a prática

pedagógica, em oposição direta aos métodos tradicionais de ensino técnico e imitativo. Figuras como Viktor Lowenfeld e Herbert Read forneceram à abordagem expressiva uma fundamentação teórica consistente, articulando conceitos como autoajustamento psicológico e social, percepção óptica e háptica, maturação cognitiva e desenvolvimento criativo e da sensibilidade estética. Essa orientação foi aprimorada pelas contribuições práticas de arte-educadores como Natalie Cole, Florence Cane e Marion Richardson, que, cada um à sua maneira, desenvolveram metodologias sensíveis e inovadoras voltadas ao florescimento da subjetividade e da imaginação criadora das crianças. Apesar das críticas que a abordagem expressiva viria a receber nas décadas posteriores, sua importância histórica e pedagógica permanece inegável, constituindo um dos pilares fundadores do ensino moderno da arte.

2.2.2 Escola centrada na criança

Paralelamente ao método da livre expressão, no início do século XX consolida-se o modelo pedagógico da escola centrada na criança (*child-centered school approach*), caracterizado, entre outros aspectos, pela ênfase na aprendizagem orientada por interesses, no desenvolvimento racional, físico e emocional e na redefinição da função docente, agora concebida como a de um mediador do processo educativo em uma relação dialógica com o aluno. Essa concepção representa uma oposição ao modelo tradicional de ensino, baseado na transmissão hierárquica do conhecimento e na centralidade da figura do professor como autoridade e detentor do saber. Na escola centrada na criança, o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser compreendido como instrumento para o desenvolvimento integral do aluno. A aprendizagem é concebida como um processo ativo e experimental, no qual a criança interage com o ambiente, formula hipóteses, testa soluções e elabora compreensões a partir da experiência concreta. Essa perspectiva, que influenciou profundamente as práticas pedagógicas ao longo do século XX, tem em John Dewey seu principal formulador e sistematizador, cuja obra redefiniu os fundamentos da educação moderna.

O modelo pedagógico da escola centrada na criança, tal como formulado por John Dewey, insere-se em um contexto mais amplo de transformações educacionais conhecido como educação progressista — movimento frequentemente denominado Escola Nova ou Escola Renovada. O modelo progressista representou uma inflexão crítica ao ensino tradicional, propondo a reconstrução da escola a partir das necessidades da infância, do respeito às fases do desenvolvimento e da valorização da experiência como eixo da aprendizagem. Embora a escola centrada na criança seja uma abordagem bastante difundida, na verdade, apenas representa a tendência norte-americana do movimento progressista que se desdobrou em diversas vertentes

pedagógicas em diferentes localidades como: a pedagogia Freinet, na França; o método Montessori, na Itália; a escola de Summerhill, na Inglaterra; e, no Brasil, a pedagogia freireana. Cada uma dessas propostas compartilha o princípio da centralidade do educando como sujeito ativo e criador, e o objetivo geral do desenvolvimento integral – cognitivo, físico e emocional – embora apresentem enfoques específicos quanto à mediação docente, ao papel da autonomia e à organização do trabalho pedagógico.

Devido à ênfase atribuída à experiência estética e à centralidade das artes e das manifestações expressivas no processo de construção do conhecimento, o modelo da escola centrada na criança atraiu a atenção de simpatizantes oriundos do campo da arte-educação. Nesse contexto, o movimento moderno de educação não apenas deu origem a diferentes propostas de ensino progressista, mas também impulsionou a constituição de um movimento progressista em arte-educação, centrado na ideia de que a arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral do ser humano. Esse movimento buscou integrar práticas artísticas às metodologias escolares não como adorno curricular, mas como instrumento cognitivo, sensível e formativo, em sintonia com os princípios da liberdade, da criatividade e da experiência ativa que norteiam a educação moderna.

Embora a escola centrada na criança tenha se estruturado e se disseminado como modelo pedagógico a partir das reflexões pragmatistas de Dewey, seus fundamentos remontam ao pensamento educacional de autores como Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Froebel (Efland, 1990, p. 189). De modo geral, esses pensadores defendem a ideia de que o processo educativo deve estar orientado pela natureza da criança, respeitando suas etapas de desenvolvimento e integrando as dimensões cognitiva, sensório-motora e afetiva. A educação, nessa concepção, não é um processo de transmissão de conteúdos impostos externamente, mas de mediação de experiências formativas que partem da atividade espontânea do sujeito, isto é, de sua autoatividade formativa. O papel do professor, nesse contexto, é o de criar condições para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, sustentada na centralidade da criança como sujeito ativo do próprio processo de conhecimento.

Em suas obras *Democracia e Educação* (*Democracy and Education*), publicada em 1916, e *Arte como Experiência* (*Art as Experience*), de 1934, John Dewey articula novas concepções sobre a educação, a filosofia, o ser humano e a sociedade, constituindo uma reformulação moderna do conceito de escola centrada na criança, ampliando seus princípios e conferindo-lhes novos contornos filosóficos, sociais e pedagógicos. Sua contribuição pode ser sintetizada em ao menos três aspectos fundamentais. Primeiramente, Dewey concebe a aprendizagem como construção de significados relevantes para a vida do educando, superando

a ideia de aquisição mecânica de conteúdos. Em segundo lugar, apresenta o conceito de experiência como fundamento da aprendizagem, sustentado na vivência direta, no fazer, na experimentação e na reflexão. Por fim, defende a integração entre ciências, artes, linguagens e práticas sociais, recusando a fragmentação disciplinar e afirmando a unidade da experiência humana como base para uma formação integral.

No que se refere à aprendizagem como processo de construção de significados, Dewey ([1916] 1930) considera que o conhecimento deve emergir da relação ativa entre o sujeito e o mundo, orientado por interesses, experiências prévias e situações significativas para a vida. Dessa forma, as atividades pedagógicas devem se organizar em torno de práticas que permitam a vivência direta com a realidade, por meio de laboratórios, jardins, teatros, jogos, entre outros, como formas de “reproduzir situações da vida e para adquirir e aplicar informações e ideias na concretização de experiências”. Segundo o autor, a aprendizagem não pode estar circunscrita a processos abstratos; deve haver conexão entre ideias e realidade concreta, pois “as ideias não são segregadas, não formam uma ilha isolada. Elas animam e enriquecem o curso normal da vida. A informação é vitalizada por sua função; pelo lugar que ocupa na direção da ação” (Dewey, [1916] 1930, p. 190).

Outro aspecto importante da perspectiva deweyana sobre a escola centrada na criança é a noção de experiência como princípio da aprendizagem. Para Dewey, a experiência constitui a base do processo formativo, pois é por meio da vivência concreta que o sujeito interage com o mundo, modifica-o e se transforma. Essa experiência, contudo, não se reduz ao mero contato sensorial ou ao acúmulo de vivências dispersas. Trata-se de uma experiência que implica ação, experimentação e reflexão, e que se organiza como um ciclo contínuo entre fazer e pensar. Nesse sentido, o aprender fazendo se institui como o princípio natural do desenvolvimento e da aprendizagem — as artes e atividades formativas compõem, nesse modelo, o estágio elementar do currículo. Nos termos do próprio autor:

Quando a educação, sob a influência de uma concepção escolástica de conhecimento que ignora tudo, exceto fatos e verdades cientificamente formulados, deixa de reconhecer que a matéria primária ou inicial sempre existe como matéria de um fazer ativo, envolvendo o uso do corpo e o manuseio de material, a matéria da instrução é isolada das necessidades e propósitos do aprendiz, e assim torna-se apenas algo a ser memorizado e reproduzido sob demanda. O reconhecimento do curso natural do desenvolvimento, ao contrário, sempre se inicia com situações que envolvem o aprender fazendo. Artes e ocupações formam a etapa inicial do currículo, correspondendo, assim, ao saber como proceder para alcançar objetivos¹⁷ (Dewey, [1916] 1930, p. 217).

¹⁷ Texto original: When education, under the influence of a scholastic conception of knowledge which ignores everything but scientifically formulated facts and truths, fails to recognize that primary or

Por fim, o terceiro aspecto refere-se à crítica deweyana à fragmentação do conhecimento e à consequente defesa da integração entre ciências, artes, linguagens e práticas sociais na consolidação curricular. Em sua célebre obra *Arte como Experiência*, Dewey (1934) argumenta contra a separação da arte das demais esferas da existência, sugerindo que a experiência estética não é uma categoria isolada, mas uma intensificação e organização dos elementos da experiência comum. O autor afirma que a arte não é uma atividade separada da vida, mas uma forma de intensificação da experiência enraizada no cotidiano, sendo a tarefa primordial da “filosofia das belas artes” a incumbência de “restaurar a continuidade” subjacente à realidade da experiência (Dewey, 1934, p. 3). A arte, nesse sentido, não ocupa um lugar periférico no currículo, mas é concebida como linguagem integradora, capaz de unir pensamento, sentimento e ação em uma totalidade expressiva.

A importância da arte para a escola centrada na criança se conecta a outro aspecto essencial desse modelo pedagógico: o papel formativo da autoexpressão. A liberdade expressiva, enquanto forma de manifestação interior e de elaboração subjetiva do mundo, assume lugar de destaque no contexto das práticas pedagógicas modernas, sendo compreendida como meio privilegiado de desenvolvimento integral do educando. A autoexpressão não é valorizada apenas como manifestação individual, mas como uma via de mediação entre o sujeito e o mundo, entre a interioridade e o convívio social. Nesse sentido, Rugg e Shumaker (1928) afirmam que o desenvolvimento da autoexpressão criativa, juntamente com a compreensão tolerante, são os dois objetivos principais da nova educação. Em suas palavras:

Mas o desenvolvimento das capacidades internas da criança para a autoexpressão constitui apenas um dos dois grandes objetivos da nova escola. Há outro objetivo igualmente importante: a compreensão tolerante. A experiência tem um duplo significado, e os objetivos da nova educação abrangem tudo isso: por um lado, o crescimento máximo na autoexpressão criativa; por outro, a compreensão tolerante de si mesmo e da sociedade¹⁸ (Rugg; Shumaker, 1928, p. 8).

Além das contribuições de John Dewey para a formulação moderna da escola centrada na criança, é importante destacar a atuação de outros educadores progressistas que ampliaram

initial subject matter always exists as matter of an active doing, involving the use of the body and the handling of material, the subject matter of instruction is isolated from the needs and purposes of the learner, and so becomes just a something to be memorized and reproduced upon demand. Recognition of the natural course of development, on the contrary, always sets out with situations which involve learning by doing. Arts and occupations form the initial stage of the curriculum, corresponding as they do to knowing how to go about the accomplishment of ends.

¹⁸ But the drawing out of the child's inner capacities for self-expression constitutes only one of the two great goals of the new school. There is another equally important, the goal of tolerant understanding. Experience has a twofold significance, and the aims of the new education encompass it all; on the one hand, maximum growth in creative self-expression, on the other, tolerant understanding of self and of society.

e operacionalizaram esse modelo pedagógico no contexto do movimento da Escola Nova. Entre eles, merecem especial atenção William Heard Kilpatrick, com sua metodologia de projetos, e Harold Rugg, com a proposta de unidades temáticas e centros de interesse. Ambas as contribuições colaboraram para a consolidação de uma prática pedagógica centrada na experiência, na intencionalidade do sujeito e na articulação entre os saberes escolares e os interesses da criança.

A metodologia de projetos, proposta por William Kilpatrick, concebe o aprendizado como uma atividade intencional, significativa e contextualizada, na qual os estudantes realizam investigações colaborativas sobre temas reais, integrando múltiplas áreas do conhecimento. Em sua obra *The Project Method*, Kilpatrick (1929, p. 4) define o projeto como uma “atividade plena e proposital que ocorre em um ambiente social”, enfatizando a importância da intencionalidade como motor da aprendizagem. Segundo o autor, “a educação deve ser a própria vida vivida com dignidade e propósito, e não apenas uma preparação para ela” (Kilpatrick, 1929, p. 6). Essa abordagem valoriza o protagonismo do aluno, a resolução de problemas concretos e a vivência social, contribuindo tanto para o crescimento intelectual quanto para a formação moral e cooperativa. A metodologia se apoia nas leis da aprendizagem — prontidão, efeito e exercício — para fortalecer conexões neurais e fixar o conhecimento por meio de experiências envolventes. Kilpatrick distingue quatro tipos de projetos: o do tipo construtivo (realização material de uma ideia), o apreciativo (valorização estética de uma experiência), o investigativo (resolução de problemas intelectuais) e o formativo (aquisição específica de uma habilidade). As etapas propostas são: propor, planejar, executar e julgar, sendo que cada uma deve ser conduzida, na medida do possível, pelo próprio aluno.

Por sua vez, na obra *The Child-Centered School*, Harold Rugg, em coautoria com Ann Shumaker, desenvolveu uma proposta curricular centrada na organização do ensino por meio de unidades de trabalho (ou unidades temáticas) estruturadas em torno de temas geradores e centros de interesse. Os autores argumentam que o currículo tradicional, baseado em disciplinas compartimentalizadas, deveria ser substituído por uma organização mais fluida e integradora, orientada pelos interesses concretos das crianças e por situações reais de vida. As unidades de trabalho articulam diversos conteúdos — leitura, escrita, aritmética, ciências, geografia, história, artes visuais e música — em torno de um mesmo tema, tal como a cidade, o corpo humano, o rio ou a fábrica, permitindo o desenvolvimento de competências interdisciplinares em conexão direta com a experiência concreta. Segundo os autores, o “senso de realidade deve reger a seleção e o desenvolvimento de uma unidade de trabalho”, e a validade de uma unidade

está no “interesse que a própria criança sente em relação ao empreendimento” (Rugg; Shumaker, 1928, p. 106).

As contribuições de John Dewey, William Kilpatrick e Harold Rugg e Ann Shumaker foram decisivas para a consolidação da escola centrada na criança como modelo pedagógico da educação progressista. Dewey reformulou seus fundamentos filosóficos ao articular aprendizagem, experiência e integração curricular como eixos de uma formação voltada à vida, à ação e à democracia. Kilpatrick, seu discípulo direto, traduziu essa visão em práticas pedagógicas concretas por meio da metodologia de projetos, promovendo a aprendizagem intencional, cooperativa e contextualizada. Já Rugg e Shumaker operacionalizaram esses princípios com a proposta das unidades de trabalho organizadas por temas geradores e centros de interesse, valorizando a interdisciplinaridade, o senso de realidade e o protagonismo infantil. Em conjunto, essas propostas ampliaram a noção de escola ativa, estabeleceram a experiência como princípio educativo e colocaram a arte e a autoexpressão no centro da formação escolar moderna.

A centralidade da criança como sujeito ativo da aprendizagem, presente em todas as formulações do modelo progressista, sustenta-se na concepção de desenvolvimento integral — isto é, a ideia de que o processo educativo deve contemplar, de maneira articulada, as dimensões cognitiva, emocional e sensório-motora do indivíduo. Ao rejeitar a fragmentação dos saberes, o ensino centrado na experiência e nos interesses do educando busca integrar razão e sensibilidade, pensamento e ação, linguagem e expressão. Nesse contexto, a arte assume papel privilegiado, não como adorno curricular, mas como meio formativo capaz de favorecer a autoexpressão, o pensamento simbólico, a imaginação e o vínculo sensível com o mundo. A escola centrada na criança, em sua perspectiva mais ampla, constitui-se, assim, como um projeto de educação humanista, no qual aprender é viver, experimentar e criar — e no qual o desenho, a música, a palavra, o gesto e o jogo são expressões legítimas da construção do conhecimento.

2.2.3 Críticas à livre expressão e à escola centrada na criança

Embora o método da livre expressão e o modelo pedagógico da escola centrada na criança tenham se consolidado como orientações dominantes na arte-educação da primeira metade do século XX, especialmente a partir das contribuições de Franz Čižek, Viktor Lowenfeld e John Dewey, essas abordagens não passaram incólumes a críticas e questionamentos. Apesar de terem promovido avanços significativos no reconhecimento da criatividade infantil, na valorização da expressão pessoal e na construção de práticas

pedagógicas mais sensíveis ao desenvolvimento da criança, essas correntes também foram alvo de visões críticas que apontavam seus limites, excessos ou omissões. Tais críticas, embora não configurem uma corrente coesa ou sistematizada com fundamentos próprios, podem ser compreendidas retrospectivamente como uma vertente heterogênea de oposição teórica e metodológica às ideias predominantes da época. De modo geral, essas visões críticas podem ser sintetizadas a partir de três orientações: uma crítica conceitual ao método da livre expressão e à excessiva centralidade na criança, representada e expressa por Thomas Munro (1925); uma construção metodológica de perspectiva instrucional, caracterizada por Victor D'Amico (1946), que reivindicava a função ativa do professor como orientador; e, por fim, uma crítica curricular, formulada por William Whitford (1929), que defendia uma perspectiva curricular pluralista e diversificada, articulando autoexpressão (produção artística), formação técnica (design e trabalho manual) e desenvolvimento mental-perceptivo (apreciação artística). Essas concepções, embora formuladas no interior do paradigma moderno, antecipam posturas disciplinares, curriculares e instrucionais que viriam a ganhar proeminência na arte-educação pós-moderna.

No artigo *Franz Cizek and the Free Expression Method*, Thomas Munro (1925) apresenta uma crítica conceitual incisiva ao método da livre expressão, particularmente no que diz respeito à tentativa de isolar a criança de influências externas no processo de criação artística. Segundo o autor, a proposta de Cizek se fundamenta em uma “psicologia falsa”, ao pressupor que a arte infantil deva ser uma expressão puramente espontânea, desvinculada de tradições culturais ou referenciais estéticos. Munro contesta a ideia de que a criança deva ser mantida em um estado de pureza criativa, livre de quaisquer interferências externas, argumentando que esse ideal não apenas é inviável, como também prejudicial ao desenvolvimento artístico e intelectual do aluno. O autor argumenta que o método de Cizek tenta isolar as crianças de influências externas, como obras de mestres ou tradições artísticas, e afirma que certamente a criança terá acesso à arte fora da escola, em casa, nas vitrines, nas revistas, em pôsteres e outros meios gráficos — sendo, portanto, ingênuo presumir que seja possível preservar uma suposta neutralidade criativa. Em seguida, declara:

Em vista dessas condições, o ideal de manter a imaginação de uma criança em um estado de pureza e liberdade absolutas é impossível desde o início. A própria tentativa de tal fim é evidência da falsa psicologia que afetou muitos escritos sobre educação artística: da velha crença de que algum "eu" dentro da criança está explodindo por expressão e liberação, e que todas as forças externas tendem a reprimi-lo e escravizá-lo¹⁹ (Munro, 1925, p. 39).

¹⁹ Texto original: In view of these conditions, the ideal of keeping a child's imagination in a state of absolute purity and freedom is from the start impossible. The very attempt at such an end is evidence of the false

Para Munro, ao se abster de apresentar as “grandes tradições do passado e as melhores obras do presente”, o método de Cizek restringe o repertório visual dos alunos e abandona o campo às influências comerciais e massificadas às influências comerciais e massificadas da cultura de consumo. Portanto, evitar o contato com obras de arte consagradas não protege o senso criativo, mas debilita sua formação. Nesse sentido, sua crítica não nega a importância da expressão subjetiva, mas defende que ela deve estar inserida em um processo formativo mais amplo, que valorize tanto a liberdade criadora quanto a exposição a modelos artísticos historicamente legitimados. Ao rejeitar o isolamento cultural proposto pela livre expressão radical, Munro “nos apresentou, com uma diferença extraordinária de tempo, muitos embriões da arte-educação contemporânea” (Iavelberg, 2015, p. 121).

A metodologia de Victor D’Amico (1946), apresentada em sua obra *Creative Teaching in Art*, constitui uma proposta pedagógica pioneira ao defender a articulação entre a autoexpressão criativa e o papel instrucional do professor. Como afirma o próprio autor na introdução da obra, sua intenção foi conciliar as “vantagens das chamadas escolas de ensino acadêmica e progressista”, isto é, “as habilidades e a disciplina de uma, e a autoexpressão da outra”, integradas e orientadas ao desenvolvimento da experiência criativa. “Ao mesmo tempo, procurou-se destacar e evitar a influência prejudicial de cada sistema, por exemplo, a doutrinação, característica da primeira, e o método ‘laissez-faire’, característico da segunda” (D’Amico, 1946, p. V).

Desse modo, D’Amico antecipa aspectos pós-modernos da arte-educação ao conceber a formação da sensibilidade estética e da criatividade como resultado de uma estrutura deliberada de ensino. Em dissonância com abordagens estritamente centradas no aluno, que priorizam sua liberdade irrestrita, ele propõe a retomada do protagonismo docente por meio da proposição de temas, da organização progressiva das tarefas, da seleção estratégica de materiais e da construção intencional de situações de aprendizagem (D’Amico, 1946, p. 15). Nesse modelo, o desenvolvimento das competências criativas inatas da criança não se confunde com a ausência de referências ou de mediações adultas, sendo compreendido como o produto da articulação entre a subjetividade infantil e a ação pedagógica orientada — sustentada por uma estrutura que favorece tanto o crescimento expressivo quanto o aperfeiçoamento técnico do aluno.

Um dos aspectos centrais dessa concepção é o desenvolvimento da sensibilidade para os valores estéticos fundamentais, como linha, forma, cor e textura. Para D’Amico, essa

psychology which has affected much writing on art education: of the old belief that some “self” within the child is bursting for expression and release, and that all outside forces tend to repress and enslave it.

sensibilidade não é uma habilidade técnica adquirida, mas uma faculdade perceptiva e interpretativa que distingue o artista do observador comum, capacitando-o a apreender e construir obras dotadas de profundidade expressiva e significado simbólico. Segundo o autor, os elementos artísticos devem estar integrados ao processo criativo da criança, e não ser apresentados como um conjunto de regras fixas, sob pena de limitar sua imaginação. A sensibilidade estética — e não a normatividade técnica — deve constituir o princípio orientador do processo pedagógico. Nos termos do próprio autor:

O professor deve sempre enfatizar os valores artísticos como parte integrante do processo criativo; e a linha, a forma e a cor como os meios pelos quais a imaginação e os conceitos visuais são convertidos em expressão estética. A dificuldade surge quando esses fatores são isolados do ato criativo e impostos à criança como regras cristalizadas ou fórmulas. Essa restrição, de fato, faz com que a criança fique consciente do design.

Porém, a sensibilidade aos valores da arte não pode ser produzida por compulsão ou regulamentada por lei [...]. Por exemplo, a maioria das escolas dedica o tempo precioso reservado à arte a fazer pranchas que ilustram harmonias de cores, regras de equilíbrio, ritmo ou unidade, e similares. O resultado é uma quantidade de trabalhos estereotipados que não possuem significado como arte ou expressão infantil. A criança apenas aprendeu uma fórmula que ela cumpre sem entusiasmo, emoção ou imaginação. Não só pouco ou nada se ganha com essa experiência, como a imaginação da criança se atrofia pela falta de uso²⁰. (D'Amico, 1946, p. 14).

Outro eixo estruturante de sua proposta é o encorajamento à experimentação criativa com os materiais. D'Amico concebe o material artístico não como simples recurso técnico, mas como extensão sensível do pensamento expressivo, atribuindo aos instrumentos o estatuto de “poderes mágicos” que, ao serem explorados com liberdade e curiosidade, favorecem a revelação das ideias e emoções do aluno. O contato direto, espontâneo e investigativo com os materiais permite que a criança estabeleça relações íntimas com o processo artístico, compreendendo-o como meio legítimo de expressão subjetiva. Na perspectiva do autor, “a experiência criativa requer materiais e mídias adaptáveis”. Esses instrumentos são meios práticos para a expressão da criança e, portanto, devem se adequar à sua estrutura física e ao seu interesse criativo. “Devem ser tão diversificados quanto a imaginação infantil exigir”, para

²⁰ Texto original: The teacher should always emphasize art values as an integral part of the creative process; and line, form, and color as the means by which Imagination and visual concepts are to be converted into aesthetic expression. Difficulty arises when these factors are isolated from the creative act and thrust upon the child as crystallized rules or formulas. This constraint is Indeed making the child conscious of design. But sensitivity to art values cannot be produced by compulsion or regulated by law [...]. For example, a large majority of schools spend the precious time allotted to art in making plates which illustrate color harmonies, rules of balance, rhythm, or unity, and the like. The result is a quantity of stereotyped work which has no significance as art or child expression. The child has merely learned a formula which he fulfills without enthusiasm, emotion, or Imagination. Not only is little or nothing gained by this experience, but the child's Imagination becomes atrophied by lack of use.

que suas qualidades plásticas incentivem — e não limitem — sua expressão (D’Amico, 1946, p. 233).

Outro aspecto relevante da metodologia de Victor D’Amico diz respeito à ampliação das mídias e linguagens artísticas no ensino de arte. Sua proposta pedagógica não se restringe às linguagens tradicionais das artes visuais, como o desenho e a pintura, mas abrange um espectro mais amplo de modalidades expressivas, incluindo escultura, cerâmica, gravura, design e artes cênicas. Essa ampliação reflete uma compreensão objetiva e abrangente da diversidade das experiências criativas e da importância de múltiplos canais de expressão para o desenvolvimento estético. É importante notar que, embora D’Amico trate com especificidade algumas linguagens visuais, ele também integra, por meio do teatro, elementos da música e da dança como dimensões sensoriais complementares da experiência artística. Nos termos do próprio autor: “o teatro tem objetivos em comum com as artes da música e da dança, pois treina os sentidos auditivo e cinestésico por meio do tom e do movimento” (D’Amico, 1946, p. 189). Ao propor um ensino de artes multidisciplinar e sensorialmente integrado, D’Amico antecipa princípios que viriam a ser desenvolvidos décadas depois pelas correntes da educação estética e pelas abordagens interdisciplinares na arte-educação.

Em síntese, a metodologia de arte-educação de Victor D’Amico ocupa uma posição de destaque por introduzir uma perspectiva de integração entre expressão criativa e estrutura pedagógica intencional. Sua proposta antecipa formulações pós-modernas da arte-educação ao afirmar que a criatividade infantil, embora espontânea, exige mediações instrucionais deliberadas para alcançar seu pleno potencial expressivo. Ao recuperar o protagonismo do professor como agente que organiza, propõe, media e estrutura situações de aprendizagem, D’Amico rompe com a dualidade entre liberdade absoluta e ensino normativo. Sua metodologia, portanto, não apenas valoriza a autoexpressão e a sensibilidade estética, mas também reafirma a função ativa do educador como elemento indispensável no processo de formação artística. Nesse sentido, D’Amico constitui um marco na arte-educação moderna, ao integrar sensibilidade, técnica e intenção pedagógica em um modelo coeso de ensino da arte.

A terceira tendência crítica às abordagens dominantes da arte-educação moderna — centradas na livre expressão e no modelo da escola progressista — pode ser identificada em propostas curriculares que defendiam uma concepção mais diversificada e abrangente do ensino de arte. Nesse sentido, William Whitford, já em 1929, em sua obra *An Introduction to Art Education*, propunha uma organização curricular mais ampla, que não se restringisse à prática artística expressiva, mas que buscasse “estabelecer um equilíbrio entre teoria e prática, apreciação e performance” (Whitford, [1929] 1937, p. 22). Para o autor, limitar o ensino da arte

à expressão pessoal significava negligenciar aspectos igualmente formativos, como a aquisição técnica, a percepção visual estruturada, a compreensão de princípios compositivos e o contato sistemático com obras de arte. Com base nesses fundamentos, Whitford (1937, p. 291) propõe que o currículo de arte deveria abranger quatro categorias fundamentais: o desenho, o design, o trabalho manual construtivo e a apreciação estética.

O desenho, para Whitford, é concebido como meio de expressão e comunicação simbólica, uma linguagem visual que complementa a expressão verbal e promove a externalização do pensamento. O design, por sua vez, é entendido como um campo de expressão criativa que se manifesta na criação de padrões, na escolha de cores, formas e composições visuais, presentes em áreas como o vestuário, a decoração de interiores, os cartazes e a publicidade. A experiência com o design contribui para o desenvolvimento do senso ornamental, da capacidade de observação e da sensibilidade estética. A construção, definida como uma experiência motora e construtiva, envolve práticas manuais que favorecem a coordenação entre mente, mão e olho, além de estimular habilidades como responsabilidade, perseverança, cooperação e autoconfiança. Por fim, a apreciação artística tem por objetivo ampliar a sensibilidade estética e formar o gosto, permitindo ao aluno usufruir da beleza presente nas obras de arte, na natureza e no cotidiano.

Para Whitford, o trabalho artístico não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui uma prática formativa global que contribui para o desenvolvimento cognitivo, perceptivo e sensório-motor. A atividade artística antecipa mentalmente aquilo que ainda não existe, aprofunda o entendimento das realizações humanas e amplia a percepção estética — dimensões frequentemente negligenciadas pelas disciplinas científico-exatas. De maneira análoga ao ensino de literatura e música, a educação artística envolve competências de composição, expressão e apreciação, ao mesmo tempo em que oferece conhecimentos práticos aplicáveis à vida cotidiana. Nas palavras do próprio autor:

Além do conteúdo ensinado, o trabalho artístico, como outras disciplinas na escola, quando apresentado adequadamente, auxilia no desenvolvimento de processos mentais e reações corporais especiais, valiosos para o aluno. Auxilia na promoção de uma melhor coordenação entre mente, mão e olho (desenvolvimento pelo fazer e pensar por meio da ação). Ao proporcionar treinamento em análise construtiva, estimula tipos específicos de observação, originalidade, invenção e iniciativa; aumenta o poder de visualização e imaginação criativa, auxiliando na capacidade de ver as coisas antes que elas realmente existam. Aumenta o conhecimento e a compreensão das belas obras do homem e proporciona uma visão de um aspecto da natureza não incorporado às ciências naturais, ou seja, a beleza da natureza. Em geral, o treinamento fornecido pelo trabalho artístico é semelhante em escopo ao da literatura e da música, ou seja, treinamento em composição, expressão e

apreciação. Além disso, a obra de arte fornece conhecimento prático diretamente aplicável a problemas cotidianos²¹ (Whitford, 1929, p. 38).

Em síntese, além da crítica à centralidade exclusiva da livre expressão e da valorização da função instrucional do professor, as perspectivas curriculares que propunham um modelo plural e articulado de ensino também podem ser consideradas como precursoras de posturas pós-modernas em arte-educação. A proposta de Whitford antecipa temas que estariam no centro das reformas curriculares da segunda metade do século XX. Ao advogar por um currículo diversificado, integrado e orientado para múltiplas competências estéticas, cognitivas e culturais, sua abordagem representa uma das primeiras tentativas sistemáticas de superar o modelo de arte-educação baseado exclusivamente na produção artística espontânea, propondo uma educação estética mais ampla e formativa.

Consideradas em conjunto, as contribuições de Thomas Munro, Victor D'Amico e William Whitford delineiam um campo de críticas que, embora heterogêneo, antecipa rupturas importantes no interior do próprio paradigma moderno da arte-educação. Essas vozes dissidentes, cada uma a seu modo, revelam os limites de uma pedagogia exclusivamente centrada na expressão espontânea e na autonomia infantil. Embora formuladas no contexto moderno, essas críticas já apontam para uma concepção, pluralista, abrangente e multidimensional do ensino da arte — perspectiva que viria a se consolidar posteriormente no campo da arte-educação pós-moderna.

2.2.4 Pedagogia Bauhaus

A Bauhaus foi uma escola de artes e ofícios que esteve em atividade entre 1919 e 1933, na Alemanha, e constituiu uma das experiências artísticas e pedagógicas mais representativas do século XX. Pioneira ao sistematizar uma metodologia para o ensino das artes e do design, ainda que o termo “design” não fosse formalmente utilizado na época, a instituição estabeleceu uma das mais notáveis formas de reação moderna ao academicismo do sistema de belas artes e à dicotomia entre arte e artesanato. Fundada durante a República de Weimar, em um contexto

²¹ Texto original: In addition to the subject matter taught, art work, like other subjects in the school, when properly presented aids in the development of special mental processes and bodily reactions valuable to the pupil. It aids in the promotion of better coordination of mind, hand, and eye (development by doing and thinking through action). By providing training in constructive analysis it stimulates specific types of observation, originality, invention, and initiative; it increases the power of visualization and creative imagination, aiding in the capacity of seeing things before they really exist. It increases knowledge and understanding of the fine works of man, and gives insight into a phase of nature not incorporated in the natural sciences, that is, the beauty of nature. In general, the training supplied by art work is similar in scope to that of literature and music, namely, training in composition, expression, and appreciation. In addition, art work supplies practical knowledge directly applicable to everyday problems.

de intensa efervescência cultural, a Bauhaus propôs uma concepção artística e pedagógica progressista, baseada na integração entre arte, técnica e industrialização. Com a ascensão do regime nazista em 1933, suas ideias passaram a ser vistas como subversivas e associadas ao comunismo e ao judaísmo, o que levou ao fechamento oficial da escola naquele mesmo ano. Muitos de seus professores e alunos emigraram para diversos países — entre eles Inglaterra, França, Suíça, Holanda e, sobretudo, Estados Unidos — difundindo seus princípios e métodos pedagógicos. Assim, a Bauhaus exerceu ampla influência sobre o campo artístico, educacional e cultural, tornando-se uma referência primordial para o pensamento moderno em arte e design.

Walter Gropius foi o idealizador, fundador e primeiro diretor da Bauhaus, desempenhando papel fundamental na concepção e implementação da escola como uma instituição de caráter reformador no ensino das artes e do design. Por ocasião de sua inauguração, Gropius produziu o *Manifesto da Bauhaus* que definiria os princípios e orientações da escola. Originalmente, o manifesto foi publicado em forma de folheto, cuja capa trazia uma xilogravura de Lyonel Feininger, acompanhada do texto do *Manifesto* e do *Programa Oficial da Bauhaus Estatal em Weimar (Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar)*. Na abertura do manifesto, Gropius afirma que “o objetivo final de toda atividade artística é a construção²²”, sintetizando a proposta integradora da Bauhaus de unir arte e técnica e de orientar a produção artística para o fazer funcional e utilitário. Essa frase expressa a ideia central de que todas as artes devem convergir em um propósito comum, entendido não apenas como o ato material de construir, mas como a síntese simbólica de um projeto cultural e humano que une arte, artesanato, ciência e tecnologia em um sistema integrado. Nesse sentido, a palavra “construção” ultrapassa o campo da arquitetura e adquire o sentido de uma “obra de arte total” (*Gesamtkunstwerk*). Mais adiante, no mesmo manifesto, Gropius declara que “não existe nenhuma diferença essencial entre o artista e o artesão”, conclamando todos à formação de “uma nova corporação de artesãos”. Essa “nova corporação” evocada no manifesto remete às antigas guildas medievais, nas quais o aprendizado se realizava por meio da prática compartilhada e do domínio progressivo do ofício. Sob essa perspectiva, o ensino artístico deveria restaurar o sentido coletivo e funcional da criação, transformando o ato de produzir em um processo formativo tanto estético quanto social, redefinindo o papel das artes contemplativas e do artista autossuficiente, dedicado exclusivamente à própria arte, que passava a assumir o papel de um criador integrado à vida e ao trabalho social.

²² Texto original: Das Endziel aller bildnerischen Tätigkeit ist der Bau!

A história da Bauhaus é marcada pela diversidade e complexidade de suas experiências pedagógicas, atravessando distintos períodos e transformações em suas concepções artísticas, em sua estrutura organizacional e em suas práticas educativas. Ao longo de seus quatorze anos de atividade, a instituição passou por importantes mudanças de direção, de corpo docente, de sede e de orientação ideológica, refletindo a instabilidade política e cultural da Alemanha entre as duas guerras mundiais. Segundo Rainer Wick (1989), a trajetória da Bauhaus pode ser dividida em três grandes fases: a da fundação (1919–1923), marcada pela instabilidade estrutural e pela tensão entre correntes divergentes — o pensamento artístico do expressionismo tardio e o ideal artesanal herdado da Idade Média; a da consolidação (1923–1928), caracterizada pela estabilização interna e pela afirmação dos objetivos pedagógicos e produtivos da escola; e a da desintegração (1928–1933), definida por tensões políticas e por um processo progressivo de perda de coesão, fragmentação interna e afastamento do ideal original.

Para além dessas mudanças históricas, é possível reconhecer um conjunto de princípios permanentes que caracterizam, de forma geral, o pensamento artístico e pedagógico da escola e que definiram sua identidade. No plano conceitual, a Bauhaus adotou como princípio a unidade tripartite entre arte, técnica e produção industrial, buscando superar as separações herdadas do sistema acadêmico. Essa concepção gerou implicações determinantes tanto para a prática artística quanto para a formação pedagógica. Do ponto de vista artístico, a Bauhaus defendia a integração entre arte e artesanato, contrapondo-se à tradição renascentista que segregava e hierarquizava as práticas artísticas, conferindo às belas artes o estatuto de criação intelectual superior e relegando o artesanato à esfera do trabalho manual e mecânico. Nesse sentido, Walter Gropius, no Manifesto da Bauhaus, afirma: “Não há diferença essencial entre o artista e o artesão. O artista é um refinamento do artesão. [...] Nisso reside a fonte primordial da expressão criativa” (Droste, 1998, p. 18). De modo complementar, no plano da formação pedagógica, a escola preconizava a aprendizagem ativa fundamentada na experiência empírica e a indissociabilidade entre teoria e prática, concebendo a teoria como dimensão do conhecimento científico e racional, e a prática como experiência concreta vinculada à produção artesanal e aos processos industriais. Nesse contexto, Giulio Carlo Argan ([1951] 2005) afirma que, na pedagogia da Bauhaus, teoria e prática se fundem em um mesmo processo, pois a técnica, ao adequar-se aos métodos e à lógica da ciência moderna, passa a incorporar também o pensamento criativo, tornando a obra simultaneamente um ato de concepção e de execução. Nos termos do próprio autor: “Recusando qualquer poética preestabelecida, a didática da Bauhaus constrói uma teoria da arte cujo caráter é o de não ser separável do processo criativo. Toda forma é simultaneamente teoria e práxis, conceito e ato” (Argan, [1951] 2005, p. 84).

Esses princípios — a integração entre arte e artesanato, a unificação entre teoria e prática e a aproximação entre arte, técnica e indústria — não permaneceram apenas como ideais teóricos, mas se materializaram de modo sistemático na própria organização pedagógica da escola. A estrutura curricular da Bauhaus foi concebida para traduzir em termos educacionais o programa de Gropius, articulando as etapas do aprendizado artístico e técnico em um percurso progressivo que unia experimentação, prática e formação construtiva. Como demonstra Droste (1994), a instituição estabeleceu um modelo de ensino dividido em três etapas: o curso preliminar (*Vorkurs*), que tinha duração de seis meses e cujo objetivo era preparar o aluno tanto para a escolha da oficina quanto para potencializar o aprendizado especializado nas etapas subsequentes; as oficinas de trabalho (*Werkstätten*), etapa estruturada em duas instâncias pedagógicas — a teoria artística ou teoria da forma (*Formlehre*) e a técnica artesanal (*Werklehre*) — ministradas, respectivamente, por dois mestres, um artista e um artesão; e o curso de construção (*Baulehre*), concebido como síntese final da formação, de caráter opcional, destinado aos estudantes que desejassem obter o grau de mestre em arquitetura.

O Curso Preliminar representou a primeira etapa da formação na Bauhaus e constituiu uma das inovações mais significativas de sua proposta pedagógica. Inicialmente, elaborado por Johannes Itten, o curso tinha por objetivo desenvolver nos alunos a sensibilidade estética e o senso de experimentação diante dos materiais, das formas e das cores, rompendo com os métodos academicistas que, em sua fase inicial, eram baseados na imitação de cópias e no desenho de observação. Segundo Argan ([1951] 2005), o *Vorkurs* tinha como finalidade a descoberta e valorização das potencialidades expressivas individuais e potencializar as competências criativas dos estudantes sem relacioná-las a uma corrente artística determinada, estimulando a observação, a experimentação e a compreensão da correspondência entre forma e conteúdo. Nos termos do próprio autor:

A base pedagógica da Bauhaus era o curso preliminar. O objetivo deste era “o reconhecimento e a exata valorização dos recursos expressivos individuais”. Tratava-se sobretudo de “liberar no aluno as energias criadoras”, evitando, contudo, “qualquer empenho voltado para uma determinada linha estilística”. Por isso, o ensino se limitava aos problemas da observação e da representação, visando “a identidade ideal entre forma e conteúdo”. O jovem artista pode alcançar essa “liberação” emancipando-se “dos esquemas convencionais já mortos” e tomando consciência dos “limites impostos pela natureza às suas energias criadoras”. Não existem categorias formais; para um aluno, o “meio original de expressão” será o ritmo; para outro, o claro-escuro; para um terceiro, a cor etc. Cada um desses meios é um símbolo no qual a consciência finita abrange a realidade infinita (Argan, [1951] 2005, p. 58).

Inspirado em princípios expressionistas, o curso de Itten enfatizava o autoconhecimento e a percepção individual como fundamentos do processo criativo. Entretanto, a partir de 1923,

a orientação do *Vorkurs* passou por uma profunda transformação, acompanhando a mudança de enfoque da escola, que passou a se voltar para a produção industrial e a adotar uma tendência mais racionalista, de base funcional e estética construtivista. Sob a direção de László Moholy-Nagy e, posteriormente, de Josef Albers, o curso foi reformulado com base em um método mais científico e objetivo, voltado para o estudo empírico das propriedades físicas e ópticas dos materiais. Como observa Rainer Wick (1989, p. 111), a partir de László Moholy-Nagy, o curso preliminar evoluiu de uma introdução intuitiva à forma e à cor para um laboratório experimental voltado à pesquisa visual e material, em consonância com os ideais de integração entre arte, técnica e produção industrial postulados por Gropius. Sob sua orientação, o *Vorkurs* passou a adotar um caráter mais racional e científico, centrado na exploração sistemática das propriedades físicas e ópticas dos materiais, transformando o ato criativo em um processo de investigação prático e formativo. Por sua vez, as contribuições de Josef Albers para o curso preliminar concentraram-se no estudo sistemático dos materiais e na exploração de suas propriedades físicas e estruturais. Conforme argumenta Rainer Wick (1989, p. 157), sua principal inovação pedagógica consistiu nos chamados “exercícios com o material”, que tinham como objetivo principal “testar as características imanentes dos materiais, como estabilidade, resistência, consistência, capacidade, etc”. Mais do que simples práticas de observação ou reconhecimento sensorial, esses exercícios promoviam uma atitude investigativa diante da matéria, estimulando o aluno a compreender o comportamento dos materiais e suas potencialidades expressivas. Além de preparar os estudantes para o trabalho nas oficinas, essa metodologia refletia o espírito de uma época marcada pela valorização da experimentação técnica e pela aproximação entre arte e produção industrial.

Esse panorama da evolução conceitual, prática e pedagógica do *Vorkurs* evidencia sua crescente relevância no contexto da Bauhaus e marca sua consolidação como base estruturante de toda a formação artístico-artesanal da escola. Nele, a educação visual e a exploração material articulavam-se a uma concepção cognitiva e processual da criação artística, que valorizava tanto a reflexão quanto a prática. Assim, o curso preliminar não se restringia a uma preparação técnica para o ingresso nas oficinas, mas visava à formação integral da percepção e da imaginação criadora, constituindo-se como ponto de partida comum e indispensável para todas as áreas de estudo da Bauhaus.

A etapa seguinte da formação correspondia ao aprendizado nas oficinas (*Werkstätten*), que constituíam o núcleo vital da pedagogia Bauhaus. Nelas, o ensino se estruturava a partir de um sistema diádico, articulado em duas instâncias: a formação técnica e artesanal (*Werklehre*) e estudo artístico ou teoria da forma (*Formlehre*). Esse modelo buscava concretizar a integração

entre arte e técnica, permitindo que o estudante desenvolvesse simultaneamente o domínio material do ofício e a consciência formal dos princípios estéticos. Conforme afirma Magdalena Droste (2006, p. 34–36), “as aulas paralelas com um artista e um artesão ofereciam aos estudantes a possibilidade de receberem uma educação mais vasta do que um único mestre poderia oferecer, produzindo, assim, esboços elaborados do ponto de vista artesanal e artístico”. A formação em ateliê ou oficina tinha duração média de três anos e compreendia a dimensão prática do ensino. O estudante, após concluir o *Vorkurs*, escolhia e ingressava em uma oficina específica: tecelagem, cerâmica, metal, carpintaria, tipografia, pintura mural, entre outras. O objetivo era o domínio técnico dos materiais, o conhecimento dos processos produtivos e a aquisição de habilidades manuais compatíveis com os padrões da indústria moderna. Cada oficina era dirigida por dois mestres: um mestre artesão, encarregado do treinamento técnico e do acompanhamento do trabalho prático, e um mestre artista (ou *mestre da forma*), responsável pela orientação estética. Essa dupla direção simbolizava a síntese pedagógica que Gropius pretendia alcançar — a fusão entre concepção e execução, entre arte e artesanato.

É importante ressaltar que, no tocante à etapa das oficinas e, sobretudo, à instância formativa da teoria da forma (*Formlehre*), a Bauhaus consolida o ideal de Walter Gropius formulado em seu *Manifesto* de 1919: o de uma formação científica e teórica que integrasse arte, técnica e conhecimento sistemático. No *Manifesto da Bauhaus*, mais especificamente na seção referente ao “Programa da Bauhaus Estatal em Weimar” (*Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar*), no tópico “Formação científica e teórica” (*Die wissenschaftlich-theoretische Ausbildung*), apresentado logo após a descrição da estrutura das oficinas, Gropius enumera cinco itens que deveriam compor essa base formativa, entre os quais se encontra o item “*rationelles Malverfahren*”, traduzido como “processo de pintura racional”.

O termo *rationelles Malverfahren* — literalmente “método racional de pintura” — designa um conjunto de procedimentos técnicos e científicos aplicados à prática pictórica, em oposição ao ensino tradicional baseado na cópia, na imitação de modelos e no virtuosismo individual. Trata-se, portanto, de uma metodologia orientada por princípios objetivos de experimentação visual e material, e não pela inspiração espontânea ou pela repetição de estilos consagrados. A linguagem visual geométrica e abstrata que despontava entre as vanguardas e que caracterizou as novas tendências artísticas do início do século XX foi teorizada e introduzida como pedagogia da arte principalmente pelos mestres-artistas da Bauhaus, como Itten, Kandinsky e Klee, cujas pesquisas sobre forma, cor e estrutura perceptiva fundamentaram o *Vorkurs* e a *Formlehre*. Gropius, como diretor, foi o responsável por institucionalizar o modelo didático-pedagógico dessa linguagem e sistematizar sua aplicação a partir de uma orientação

científica, racionalista e funcional, vinculada aos processos industriais e construtivos. Assim, ao propor um “processo racional de pintura”, Gropius insere a Bauhaus e a noção moderna de artes e ofícios na esteira das emergentes tendências artísticas que se afirmavam como novo paradigma da criação visual, substituindo o ensino imitativo e empírico por um método analítico e geométrico-abstrato, representativo do racionalismo científico e do espírito de época do início do século XX.

Nesse contexto, o adjetivo “racional” implica uma racionalização do olhar e da linguagem visual, isto é, um aprendizado metódico das estruturas elementares da percepção e da forma. A concepção dos mestres da Bauhaus correspondia à simplificação das estruturas visuais em formas geométricas básicas — círculo, quadrado e triângulo — e à elementarização dos componentes visuais — ponto, linha, plano, cor, textura e luz — que, organizados sistematicamente, compunham não apenas um alfabeto visual de caráter científico associado à arte moderna, mas também a estrutura de uma linguagem universal, estabelecida a partir de elementos primordiais, irreduzíveis e essenciais de toda e qualquer visualidade.

Em seu célebre artigo “*Dicionário visual*”, Ellen Lupton (2008, p. 26) observa que “parte da herança da Bauhaus é a tentativa de identificar uma linguagem da visão, um código de formas abstratas direcionadas mais à percepção biológica imediata que ao intelecto culturalmente condicionado” e, adiante, conclui: “A forma visual era vista como uma escrita universal e trans-histórica, que falava diretamente à mecânica do olho e do cérebro.” Assim, o curso preliminar (*Vorkurs*) estabeleceu os princípios pedagógicos de uma linguagem visual abstrata, que se consolidou como fundamento formal da técnica artística na instância da teoria da forma (*Formlehre*) das oficinas de trabalho da Bauhaus, configurando-se como a concretização prática do ideal racional e científico de Gropius.

A terceira e última etapa da formação na Bauhaus correspondia ao Curso de Construção (*Baulehre*), considerado o nível mais elevado de formação do programa pedagógico. Essa fase representava a síntese prática e conceitual das aprendizagens anteriores, unindo os fundamentos formais do *Vorkurs* e as competências técnicas desenvolvidas nas oficinas em um mesmo processo projetual. O *Baulehre* expressava o ideal de “arte total” formulado por Gropius no *Manifesto da Bauhaus*, no qual todas as linguagens artísticas deveriam convergir na arquitetura, compreendida como a forma superior de integração entre arte, técnica e vida. Com duração média de três semestres, a introdução efetiva desse curso ocorreu apenas em 1927, quando a escola consolidou sua sede em Dessau e ampliou sua atuação para o campo do urbanismo e da habitação moderna, incorporando preocupações funcionais, sociais e econômicas à formação artística.

Segundo Wick (1989, p. 53), o programa da Bauhaus possuía dois objetivos principais: “a síntese estética (integração de todos os gêneros artísticos e setores artesanais sob a supremacia da arquitetura) e a síntese social (orientação da produção estética para as necessidades de amplos círculos da população)”. Nesse nível final de formação, a principal atividade era a execução de projetos arquitetônicos, que demandavam a colaboração entre os diversos ateliês e a integração funcional dos diferentes campos das artes e ofícios sob a direção do projeto de construção. Essa colaboração constituía a materialização do ideal da síntese estética, ao reunir, em um mesmo projeto o trabalho coletivo de pintores, escultores, designers e artesãos sob a coordenação do arquiteto.

Por sua vez, o objetivo social de orientar a produção estética às necessidades da população concretizou-se na *Baulehre* por meio da ênfase na tipificação, na produção em série e na satisfação de demandas básicas, especialmente durante o período em que a escola se voltou de modo mais direto à arquitetura e à construção habitacional. O trabalho nas oficinas, etapa anterior, já havia se concentrado na criação de protótipos para a indústria e no desenvolvimento de modelos padronizados (*standard*) para a produção artesanal e industrial. A *Baulehre* representava a aplicação desses princípios à escala arquitetônica, viabilizando a produção em série e a racionalização da construção, o que permitia oferecer ao público objetos e edificações de qualidade estética e estrutural, acessíveis e coerentes com o ideal de uma arte funcional e socialmente comprometida.

Desse modo, o *Baulehre* constituía o ponto mais avançado da formação na Bauhaus, ao articular os aspectos estéticos, técnicos e sociais em um mesmo processo criativo e construtivo. Nessa etapa, o artista-formando tornava-se um projetista consciente das relações entre forma, função e necessidade social, materializando o princípio da unidade entre arte e vida que orientou todo o projeto pedagógico de Gropius. Além disso, o *Baulehre* representava a instância formativa em que se consolidavam de modo concreto os dois grandes objetivos da escola — a síntese estética e a síntese social — pois nela o ideal de integração entre as artes encontrava sua realização prática na arquitetura, enquanto o compromisso com a função social da arte se traduzia na concepção de projetos voltados às necessidades coletivas e à produção acessível.

Em síntese, a pedagogia da Bauhaus consolidou-se como um dos marcos mais significativos da modernidade no campo da arte/educação. Sua proposta rompeu com o ensino tradicional baseado na imitação e instituiu uma formação integrada, em que teoria e prática, arte e técnica, criação e trabalho convergiam para a formação de um sujeito criador, autônomo e socialmente responsável. A partir dessa estrutura — *Vorkurs*, oficinas e *Baulehre* — a Bauhaus transformou-se em um modelo moderno de escola de artes e ofícios, que uniu estética,

pedagogia, ciência, tecnologia e produção industrial, influenciando profundamente a arquitetura, o design e o ensino da arte do século XX.

2.2.5 Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil

O ensino de arte no Brasil, no início do século XX, esteve profundamente marcado por concepções tradicionais e conservadoras, pautadas em métodos técnicos e formais, com ênfase no ensino do desenho geométrico e industrial e na cópia de modelos padronizados. Essa abordagem priorizava a repetição e a reprodução, negligenciando a criatividade, a expressividade e o desenvolvimento integral do sujeito. Paralelamente, sob a influência dos estudos de psicologia cognitiva infantil e das correntes da pedagogia da infância, difundiram-se tendências como o *mental test* e o livre grafismo infantil, que valorizavam a expressão espontânea e o traço característico da criança (Barbosa, 2012, p. 101-103). A partir da Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo em 1922, paulatinamente ideias vinculadas à liberdade expressiva começaram a conquistar espaço na arte-educação brasileira, favorecendo uma aproximação entre a prática pedagógica e os movimentos artísticos modernos. Contudo, o contexto político e social do país também exerceu forte influência sobre esse cenário: períodos autoritários, como o Estado Novo (1937–1945), impuseram restrições à inovação pedagógica e dificultaram o reconhecimento da arte como via legítima de expressão e de formação humana.

Entretanto, a partir do final da década de 1940, especialmente após o término do Estado Novo, começa a se consolidar no Brasil um movimento inovador que buscava resgatar a arte como instrumento de liberação emocional, expressão cultural e agente transformador na educação infantil. Nesse contexto, a fundação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, no Rio de Janeiro, constituiu um marco histórico e pioneiro para o desenvolvimento da arte-educação no país. Idealizada por Augusto Rodrigues, com a colaboração de educadoras como Lúcia Alencastro Valentim, Margareth Spencer e Noêmia Varela, a Escolinha nasceu como um espaço voltado à valorização da livre expressão das crianças, ao estímulo da criatividade espontânea, à valorização da subjetividade e ao respeito pelos processos individuais de aprendizagem por meio da arte (Banat, 2021, p. 67).

O Movimento das Escolinhas de Arte constituiu-se como uma rede pedagógica que buscava transformar a educação artística no Brasil, rompendo com métodos tradicionais e autoritários que limitavam a criatividade e a expressão dos estudantes. Em sua essência, o Movimento das Escolinhas de Arte propunha a construção de espaços educativos pautados na valorização da livre expressão fundamentada, onde a arte era percebida não apenas como técnica, mas como um processo integral de desenvolvimento humano, emocional e intelectual.

Entre seus principais objetivos estavam promover a expressão criativa individual, estimular o pensamento crítico e a autonomia dos educandos, integrar educadores em diálogo constante para troca de experiências e formação contínua, além de influenciar políticas educacionais para incorporar práticas artísticas mais democráticas e inovadoras no ensino formal. Assim, o movimento constituía uma alternativa pedagógica que valorizava o processo criador, a interdisciplinaridade entre as artes e a participação ativa das famílias, configurando-se como uma importante resposta às demandas culturais e sociais do país no campo da arte-educação.

Segundo o professor Sidiney Peterson Ferreira de Lima (2020, p. 63), do Departamento de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista, o Movimento da Escolinha de Arte do Brasil “emergiu da ‘inquietação de um grupo de artistas e educadores’ que sentiram ‘a necessidade de imprimir algo de novo’ no campo educacional brasileiro”. Para o autor, a concepção de arte como base para o desenvolvimento da personalidade e da criatividade infantil obtém relevância a partir das experiências educativas concebidas e difundidas pelas Escolinhas de Arte do Brasil, impulsionando as tendências progressistas que preconizavam a inclusão da arte na educação. Nos termos do próprio autor:

A ideia da arte como base para o desenvolvimento da personalidade e da capacidade criadora da criança foi impulsionada, no Brasil, através de experiências educativas desenvolvidas, e posteriormente difundidas, na Escolinha de Arte do Brasil (EAB), contudo, essa iniciativa não pode ser compreendida como um ato isolado e, muito menos, exclusiva do momento em que emergiu, trata-se, pelo contrário, de uma reação a iniciativas, em âmbito nacional e internacional, que desde as primeiras décadas do século XX já trabalhavam no sentido de unir arte e educação. A questão da arte na educação conquistou espaço na modernidade por meio de distintos movimentos que, em suas ações, levantavam críticas à ideia de educação tradicional (Lima, 2020, p. 64).

As Escolinhas de Arte no Brasil constituíram-se não apenas como espaços de ensino, mas como ambientes vivos de experimentação pedagógica, convivência afetiva e reflexão coletiva entre educadores e estudantes. Desde os primeiros encontros, configuraram-se como espaços democráticos, onde a liberdade de expressão, o respeito às singularidades de cada criança e o estímulo à criatividade eram alicerces. No ambiente inicial da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), as crianças dispunham de um espaço aberto para investigar diferentes técnicas artísticas em um cenário marcado pela ausência de imposições rígidas e pelo incentivo ao fazer espontâneo, porém consciente. Pretendia-se, acima de tudo, “criar um ambiente de liberdade e afetividade”, algo que não se encontrava na escola tradicional (Lima, 2020, p. 62).

A partir do início da década de 1960, foi implantado um novo formato pedagógico voltado à formação docente, denominado Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE). Com

isso, o caráter do movimento enquanto espaço de qualificação de arte-educadores intensificou-se consideravelmente. Uma das marcas fundamentais dessa etapa foi a atuação no campo formativo, direcionada a professoras e professores de artes, abrangendo diversas modalidades artísticas — artes plásticas, dança, teatro, música, cinema e literatura. Conforme destaca Sidiney Peterson Ferreira de Lima (2020, p. 62-63), essa pluralidade no trabalho pedagógico estabeleceu uma abordagem pioneira e singular para a formação de arte-educadores no Brasil, configurando-se como um marco histórico para a arte-educação nacional.

As propostas pedagógicas do Movimento das Escolinhas de Arte foram fortemente influenciadas por pensadores da primeira metade do século XX que transformaram as concepções sobre educação e arte, entre os quais se destacam John Dewey, Herbert Read e Viktor Lowenfeld. Esses autores representam, essencialmente, duas abordagens progressistas distintas na arte-educação brasileira: a pedagogia centrada na criança e o método da livre expressão criativa. Dewey valoriza a experiência — especialmente a experiência estética — como núcleo da aprendizagem, promovendo uma pedagogia vivencial que aproxima a educação da realidade do educando e destaca a importância da arte para o desenvolvimento integral do indivíduo. Já Read e Lowenfeld enfatizam a livre expressão como caminho para o desenvolvimento da expressividade artística e da criatividade inata da criança, relacionando esses processos ao desenvolvimento psicoemocional e à integração social do sujeito. Embora ambas as abordagens compartilhem a centralidade da criança e reconheçam a arte como fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional, distinguem-se pelo foco: uma considera a arte um meio para o desenvolvimento integral do indivíduo, enquanto a outra defende a educação por meio da arte, valorizando seus próprios princípios e objetivos — o desenvolvimento da criatividade e das competências psicoemocionais. Assim, uma característica marcante da arte-educação modernista no Brasil foi a aglutinação dessas tendências pedagógicas, que resultou na justaposição e integração de conceitos, consolidando um ambiente educativo em que arte e educação dialogavam organicamente, e onde arte-educadores e estudantes compartilhavam responsabilidades, saberes e experiências em um projeto pioneiro, coletivo e aberto.

Um aspecto fundamental a ser destacado na perspectiva artística e pedagógica das Escolinhas de Arte é a preocupação em realizar uma prática que inter-relacionasse as diferentes áreas das artes — artes plásticas, dança, teatro e música. Essa abordagem interdisciplinar constituiu-se como um dos elementos centrais para as experiências pedagógicas desenvolvidas no movimento, notadamente na Escolinha de Arte de São Paulo (Lima, 2014, p. 60). Nas práticas ali adotadas, as linguagens artísticas eram reconhecidas em suas singularidades

técnicas e expressivas, ao mesmo tempo em que se integravam num diálogo estético pluralista. Nesse sentido, a experimentação com o corpo na dança e no teatro, a expressividade gráfica nas artes visuais e a sensorialidade na música eram constantemente articuladas, oferecendo ao aluno experiências que potencializavam a compreensão estética e a capacidade criadora. Tal metodologia favorecia uma experiência formativa abrangente e diversificada, aprimorando o repertório expressivo dos estudantes e estimulando o desenvolvimento de suas capacidades criadoras por meio da articulação entre as diversas formas de expressão artística.

Por fim, um aspecto distintivo do Movimento das Escolinhas de Arte foi sua postura crítica em relação ao chamado *laissez-faire* ou espontaneísmo irrestrito, caracterizado pela prática de “deixar fazer” sem uma mediação pedagógica consistente. Em contraste com esse modelo, as educadoras das Escolinhas defendiam que a liberdade criativa deveria estar acompanhada de uma intencionalidade educativa e de uma orientação qualificada, garantindo que a expressão artística se configurasse como uma experiência formativa. Conforme destaca Lima (2014, p. 70), a livre expressão na abordagem artístico-pedagógica das Escolinhas de Arte era fundamentada, não era livre no “sentido espontaneísta”, um livre deixar fazer, constituía-se como uma livre expressão criativa deliberada. Assim, essa livre expressão era entendida como um processo embasado na observação, no diálogo e na reflexão, no qual o professor desempenhava um papel ativo como mediador, criando condições para que a imaginação e o pensamento crítico se desenvolvessem de forma articulada. Essa concepção reforçava a compreensão de que a verdadeira liberdade criadora, longe de significar ausência de limites, emerge de um ambiente que alia o incentivo à autonomia a sólidos fundamentos éticos, estéticos e pedagógicos.

Em síntese, o Movimento Escolinhas de Arte, ao estabelecer-se como um espaço de experimentação e mediação cultural, representou no Brasil uma das expressões mais contundentes dos ideais do Paradigma Moderno da arte-educação. Ao valorizar a livre expressão fundamentada, o respeito às singularidades e a articulação entre diferentes linguagens artísticas, as Escolinhas consolidaram-se como laboratórios pedagógicos dedicados à formação integral, promovendo o desenvolvimento cognitivo e psicoemocional do indivíduo. Essa experiência dialogou com as correntes internacionais que influenciaram a primeira metade do século XX, traduzindo essas influências em práticas pedagógicas adaptadas às especificidades do contexto brasileiro. Dessa forma, o Movimento reafirma a centralidade da arte como experiência formativa, alinhando-se aos princípios modernos que consideram a educação estética uma dimensão essencial para o crescimento integral do ser humano.

2.3 Paradigma Pós-Moderno

Na segunda metade do século XX, a era pós-moderna emergiu como resposta ao esgotamento dos processos socioculturais que caracterizaram a modernidade. Jean-François Lyotard, em *A Condição Pós-Moderna*, cunhou o termo “pós-modernidade”, definindo-o como “uma incredulidade em relação aos metarrelatos” (Lyotard, [1979] 2009, p. XVI). Essa noção traduz o crescente ceticismo diante das grandes narrativas — como o progresso científico, o marxismo e o Iluminismo — que, ao longo da modernidade, forneceram fundamentos universais para compreender a história, a ciência e a cultura. A pós-modernidade enfatiza a diversidade e a fragmentação das experiências contemporâneas, marcadas pela ascensão da cultura de massa, pela expansão das tecnologias da comunicação e pela globalização, elementos que redefiniram identidades, relações sociais e modos de produção cultural.

No âmbito das ciências humanas, das artes e da filosofia, o pensamento pós-moderno constituiu-se a partir de oposições, revisões e ampliações das teses modernas, promovendo abordagens que valorizam a interdisciplinaridade, o multiculturalismo, o revisionismo histórico, a multiplicidade de perspectivas e o hibridismo de linguagens. A chamada virada linguística, os estudos culturais e as correntes pós-estruturalistas deslocaram concepções universalistas de conhecimento, ressaltando a construção social das identidades, a pluralidade de leituras e a centralidade do contexto na interpretação de textos e imagens.

A arte-educação não ficou à margem do processo da pós-modernidade. A transição para esse paradigma configurou-se como um movimento de atualização e reformulação crítica das ideias modernas, especialmente das teses defendidas por Viktor Lowenfeld. Embora tenha representado um avanço na valorização da criança como sujeito criador, sua morte, em 1960, coincidiu com o fortalecimento de posturas críticas que questionavam a centralidade excessiva da criança, a ausência de referências culturais mais amplas e a falta de direcionamento instrucional característicos da livre expressão. Peter Smith (1996, p. 177) denomina as décadas de 1960 e 1970 como a “era pós-Lowenfeld”, marcadas tanto pela ascensão de oposições radicais ao psicologismo lowenfeldiano quanto por reformulações críticas das teses centrais da corrente expressiva.

Essa mudança de foco coincidiu com um momento de intensas transformações socioculturais e políticas que impactaram diretamente o panorama educacional e artístico: o avanço da globalização, a consolidação dos meios de comunicação de massa, o surgimento de novas tecnologias da imagem e a emergência da diversidade cultural como fenômeno social. No campo da arte, isso se traduziu na dissolução das fronteiras entre linguagens, na apropriação e reinterpretação de imagens do passado, na convivência entre múltiplas estéticas e na

valorização de produções antes desconsideradas — como a arte popular, a cultura de massa e a cultura midiática.

Essas mudanças promoveram, no ensino da arte, uma revisão crítica de modelos anteriores e incentivaram a ampliação dos conteúdos e práticas da arte-educação, contemplando não apenas a arte erudita, mas também manifestações visuais da cultura cotidiana. Segundo Efland (1990), essa abertura conduziu à incorporação de perspectivas críticas, multiculturais e interdisciplinares, com ênfase no papel social e político da arte. O campo da arte-educação estruturou, então, um conjunto diversificado de abordagens que, embora distintas, compartilham princípios comuns: a rejeição à centralidade excessiva da criança e ao exclusivismo da livre expressão, a valorização da pluralidade cultural e a ampliação das formas de compreender, ensinar e produzir arte.

Um dos aspectos centrais da arte-educação pós-moderna é a ênfase na centralidade dos processos, em contraste com os paradigmas anteriores. Enquanto no paradigma industrial prevalecia a centralidade do conteúdo a ser transmitido e, no paradigma moderno, a centralidade do sujeito, no paradigma pós-moderno afirma-se a centralidade do processo de aprendizagem. Essa perspectiva evidencia a importância do percurso criativo, da experimentação e da experiência estética em si mesma, em detrimento da exclusividade do produto final. A própria arte contemporânea evidencia esse cenário de transformação cultural. Tendências como a arte conceitual, o *process art* (arte processual), a performance e a arte efêmera, representam essa mudança na mentalidade de época e exemplificam a predileção dos modos de fazer, das experiências vividas e da centralidade dos processos e não mais da centralidade dos objetos resultantes e fundamentam uma concepção de ensino da arte que privilegia os modos de aprender, criar e vivenciar como dimensões formativas imprescindíveis.

Outro traço estruturante da arte-educação pós-moderna é o caráter de fragmentação e pluralismo, herdado das discussões filosóficas e culturais da pós-modernidade. A fragmentação dos discursos e a dissolução das fronteiras entre linguagens tornam evidentes as noções de diversidade, multiplicidade e hibridismo, que passam a configurar os princípios do ensino de artes. Nessa perspectiva, o currículo se pluraliza, as linguagens artísticas se multiplicam e diferentes tradições estéticas e culturais são reconhecidas em sua legitimidade. Esse pluralismo manifesta-se também no acolhimento de múltiplos sentidos e operações cognitivas, na valorização da diversidade de formas expressivas e culturais e na integração de modalidades pedagógicas distintas em arranjos híbridos. Dessa forma, a arte-educação pós-moderna afirma-se como espaço de abertura, atravessado por multiplicidade de vozes, práticas e discursos, em sintonia com a complexidade e a heterogeneidade próprias do mundo contemporâneo.

Surgem, nesse contexto, abordagens como: a perspectiva curricular, o movimento reconstrucionista, a educação estética, os *Critical Studies in Art Education* (CSAE) no Reino Unido, o *Discipline-Based Art Education* (DBAE) nos Estados Unidos e, no Brasil, a Abordagem Triangular.

2.3.1 Perspectiva curricular

Na esteira do pós-Segunda Guerra Mundial, o cenário educacional internacional passou por profundas transformações, impulsionado pelo crescimento acelerado do ensino de massa e pela democratização do acesso à escola. Esse novo panorama social e econômico demandava um sistema educacional mais racionalizado, eficiente e capaz de responder a exigências de produtividade e formação que acompanhassem o desenvolvimento tecnológico e científico da época. Nesse contexto, afloram as críticas ao modelo expressivo de ensino de arte, fundamentado na livre expressão criativa, na centralidade excessiva da criança e no espontaneísmo das atividades criativas.

Essas demandas impulsionaram debates sobre a necessidade de fundamentar o ensino de arte em princípios formais mais alinhados às diretrizes curriculares das demais disciplinas escolares. Os educadores passaram a buscar maior legitimidade científica e institucional para a arte-educação, defendendo a elaboração de conteúdos organizados, objetivos claros e processos avaliativos consistentes. Esse movimento assinalou uma reconfiguração curricular em relação ao paradigma centrado na expressão livre, orientando o campo da arte-educação para uma abordagem mais estruturada, pautada em “disciplinas acadêmicas que historicamente se desenvolveram como métodos para resolver problemas” e fundamentada por currículos formalizados e mensuráveis. Segundo Arthur Efland (1990, p. 227-228), esse contexto de intensas mudanças nas visões gerais sobre os princípios norteadores da arte-educação marca o “crepúsculo da era progressista”, trazendo ao ensino de arte a necessidade de fundamentação científica, organização curricular e avaliação sistemática

Assim, durante as décadas de 1950 e 1960, o contexto educacional norte-americano foi marcado por um movimento de renovação que afetou diretamente o campo da arte-educação. Esse período presenciou reformas importantes no sistema escolar dos Estados Unidos, impulsionadas tanto pelo crescimento do acesso ao ensino fundamental quanto por pressões sociais e políticas decorrentes da Guerra Fria e da corrida tecnológica. O lançamento, pela União Soviética, em 1957, do *Sputnik*, primeiro satélite artificial da Terra, aumentou ainda mais as pressões por mudanças educacionais e resultou, no campo da arte-educação, em duas formas de reação: a defesa do ensino da arte como meio para o desenvolvimento de capacidades

criativas relevantes ao novo contexto sociocultural e sua inclusão no movimento de reforma curricular baseado na estrutura das disciplinas (Efland, 1990, p. 237). Nesse cenário, exigia-se da educação não apenas a promoção do desenvolvimento pessoal, mas também a preparação de cidadãos aptos a enfrentar desafios científicos, tecnológicos, culturais e sociais complexos.

Manuel Barkan destacou-se como figura pioneira ao propor a aproximação do ensino de arte com as teorias emergentes de currículo e avaliação, inspiradas em áreas como as ciências da educação, a psicologia e a filosofia. Em sua obra de 1955, *A Foundation for Art Education*, delineia o esboço de uma nova fundamentação para a área. No início da terceira parte, intitulada “Um Novo Quadro de Referência” (*A New Frame of Reference*), o autor propõe a sistematização dos princípios norteadores para o “ensino por meio da arte”, fundamentada nos “conceitos das ciências comportamentais, da história cultural e da filosofia”, com o objetivo de dissolver ambiguidades e confusões que vinham dificultando o avanço da arte-educação (Barkan, 1955, p. 179). Barkan defendia a necessidade de repensar o ensino de arte a partir de uma perspectiva mais ampla, considerando a arte tanto como linguagem cultural quanto como fator de integração social e de desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, Arthur Efland (1990, p. 236) afirma que Barkan, sob a influência de Dewey, compreendia o ambiente social como um espaço de interação e crescimento, no qual a criança se forma como ser social. Essa perspectiva se opunha às concepções de Lowenfeld e Read, que consideravam as referências culturais obstáculos ao desenvolvimento da criatividade inata da criança. Nos termos do próprio autor:

Barkan considerou o ambiente social em termos deweyanos, como o lugar onde a criança interage com os outros e, por meio de tais encontros, cresce em um ser social. Isso estava em contraste marcante com Read e Lowenfeld, que viam o ambiente como uma fonte potencial de influência corruptora e que instavam os professores a proteger as crianças dos efeitos repressivos da influência social para permitir que a autoexpressão florescesse²³ (Efland, 1990, p. 236).

A busca por legitimação científica e educacional da arte enquanto disciplina escolar foi motivada, em grande medida, pelo desejo de integrar a arte ao núcleo das áreas consideradas fundamentais no currículo. Pretendia-se comprovar que o ensino de artes poderia contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, dotando-o de rigor e reconhecimento semelhantes aos das ciências e humanidades. Essa busca também refletia a necessidade de responder a críticas sobre a suposta superficialidade ou espontaneísmo

²³ Texto original: Barkan regarded the social environment in Deweyan terms, as the place where the child interacts with others and, through such encounters, grows into a social being. This was in marked contrast to Read and Lowenfeld, who saw the environment as a potential source of corrupting influence, and who urged teachers to shelter children from the repressing effects of social influence to allow self-expression to flower.

excessivo dos modelos anteriores e demonstrar que a arte-educação podia dialogar com agendas e métodos de pesquisa educacional mais amplos, consolidando-a como campo legítimo e estratégico para a formação escolar.

Sob essa perspectiva, Peter Smith (1996, p. 177) identifica como marco dessa mudança a publicação, em 1962, do artigo de Manuel Barkan intitulado *Transition in Art Education: Changing Conceptions of Curriculum Content and Teaching*. Para Smith, esse trabalho representa a transição na arte-educação de um modelo direcionado pela livre expressão e centralidade da criança para um novo contexto, fundamentado na legitimidade científica da área, na defesa da função instrucional do professor e na estruturação disciplinar do componente curricular de arte. Nessa publicação, Barkan (1962) explora três pontos principais: a forma como os alunos devem ser tratados no processo de ensino em artes (como "pessoas inteiras" ou como artistas), os critérios para compreender e julgar obras de arte, e o uso de diferentes mídias no ensino de arte. O autor sugere que a área precisa adotar uma abordagem que incentive os alunos a se comportarem como artistas, enfatizando a importância do contato com grandes obras de arte e o aprofundamento em mídias selecionadas, em vez de uma exploração superficial de muitas.

Embora Manuel Barkan seja amplamente reconhecido como um dos principais precursores da perspectiva curricular do ensino de arte, foi Elliot W. Eisner quem melhor sistematizou seus fundamentos e princípios, bem como a defesa da função instrucional do professor. Inicialmente herdeiro intelectual de Barkan, Eisner integrou aportes da teoria do currículo, da avaliação educacional e da psicologia cognitiva às especificidades da arte-educação, consolidando um arcabouço que articula conteúdos, métodos e critérios de julgamento. Esse movimento resultou em textos seminais que reordenaram os debates contemporâneos sobre o lugar da arte na educação e sobre as responsabilidades docentes.

Entre as contribuições iniciais de Eisner, destaca-se o ensaio técnico de 1967, *Instructional and Expressive Educational Objectives*²⁴, no qual examina os objetivos educacionais no currículo de artes e apresenta uma distinção entre duas categorias: os objetivos instrucionais, claramente definidos, mensuráveis e previstos antecipadamente pelo docente — como o domínio de uma técnica ou conteúdo específico; e os objetivos expressivos, compreendidos como processos abertos e imprevisíveis que emergem da experiência e escapam a critérios avaliativos convencionais. Para Eisner, o ensino de arte não se reduz a resultados

²⁴ Originalmente publicado em 1967 como relatório/monografia técnica para o Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar (EUA); posteriormente revisto e publicado como capítulo no volume *Instructional Objectives*, da *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, n. 3, Chicago: Rand McNally, 1969.

prefixados, pois demanda fomentar a descoberta, a imaginação e a atribuição de sentido — dimensões que se constituem no próprio processo formativo. Dessa maneira, associa o ensino da arte às tendências racionalistas e disciplinares emergentes, sem abdicar das exigências expressivas inerentes ao campo artístico.

A partir da década de 1970, Elliot W. Eisner tornou-se cada vez mais influente, consolidando uma defesa sistemática do lugar das artes no currículo escolar e afirmando-se como referência central na teoria curricular em artes. Em *Educating Artistic Vision*, publicada em 1972, além de articular sua distinção entre objetivos instrucionais e objetivos expressivos, Eisner apresenta pelo menos três contribuições singulares: a noção de inteligência qualitativa, a defesa do uso sistemático de recursos instrucionais e a concepção de pluralidade curricular em artes. Essas contribuições representam, em linhas gerais, três orientações que permeiam tanto a teoria curricular em termos amplos quanto o pensamento de Eisner em particular: o interesse pelos processos mentais e a consequente incorporação das teorias cognitivas; a valorização da função instrucional do professor, com o uso planejado de referências artísticas e mídias de apoio pedagógico; e a ampliação do escopo da arte-educação, de modo a incluir não apenas a produção artística, mas também a reflexão crítica e a apreciação estética como dimensões constitutivas do processo formativo.

O conceito de inteligência qualitativa designa uma forma particular de cognição vinculada à apreciação, criação e julgamento artístico. Em contraste com as modalidades tradicionais de inteligência — frequentemente associadas ao raciocínio lógico, quantitativo ou verbal — a inteligência qualitativa se refere à capacidade de perceber, distinguir, organizar e valorar as nuances e singularidades das experiências sensíveis e estéticas. Segundo Eisner (1972, p. 114), a inteligência qualitativa é um modo específico de inteligência que se manifesta na capacidade de perceber, selecionar, organizar e controlar qualidades, como cor, linha, forma e textura. Longe de ser reduzida a uma habilidade inata ou a uma etapa do desenvolvimento humano, trata-se de uma forma de ação inteligente que pode ser cultivada e expandida ao longo da vida, especialmente por meio de experiências educacionais intencionais.

O domínio dessa inteligência opera não apenas no contexto da criação e apreciação artística, mas também se estende para além do campo das artes: pensar eficazmente em termos de relações qualitativas demanda uma sofisticação equivalente à requerida para a manipulação de símbolos verbais ou matemáticos. Assim, Eisner compreende a inteligência qualitativa como a competência para solucionar problemas que envolvem a organização e expressão de qualidades — uma capacidade central ao fazer artístico e simultaneamente relevante para diversos domínios da experiência humana.

Outro ponto fundamental desenvolvido por Eisner em *Educating Artistic Vision* refere-se ao uso de “recursos instrucionais”. Ele observa que, na arte, costuma-se restringir os materiais instrucionais a utensílios artístico como tinta, papel e lápis de cera, e critica a escassez de recursos instrucionais diversificados quando comparada ao que se encontra em áreas como as ciências. Para Eisner (1972, p. 27), recursos instrucionais abrangem mídias de apoio, dispositivos visuais e materiais instrucionais capazes de tornar perceptíveis as qualidades ou habilidades que o professor deseja que os alunos apreendam: reproduções, slides, sobreposições transparentes, desenhos e pinturas especialmente preparados, painéis de textura e cor, entre outros. Tais recursos são decisivos para ajudar os alunos a perceber fenômenos visuais e aprofundar a compreensão da arte — por exemplo, mostrando como a cor se altera em função do entorno cromático ou como a linha pode representar significados visuais. Ao expandir o repertório de meios demonstrativos, Eisner requalifica a mediação didática em arte, aproximando-a, em termos de instrumentalidade pedagógica, do padrão já consolidado nas ciências. Nos termos do próprio autor:

Se alguém for a salas de aula do ensino fundamental, por exemplo, e examinar os materiais disponíveis, poderá encontrar papel, tinta, giz de cera, cola, tesoura, argila e outros materiais para a produção artística. De fato, quando se pensa em material para o ensino de arte, geralmente se pensa em materiais de arte. Essa concepção de recursos instrucionais em arte tornou-se tão difundida que é difícil pensar em tipos alternativos de recursos. No entanto, se um professor de ciências quiser ilustrar, por exemplo, como o calor faz o metal se expandir, ele tem um dispositivo especialmente projetado para esse propósito. Se ele quiser ilustrar a segunda lei da termodinâmica de Newton, ele tem um dispositivo que ilustrará essa generalização teórica. Professores de arte poderiam ter recursos instrucionais semelhantes [...]. Os professores precisam e podem ter recursos instrucionais para ilustrar em termos visuais as ideias visuais que lhes interessam, ajudando as crianças a aprender a ver e a compreender²⁵ (Eisner, 1972, p. 27).

Em termos gerais, a noção de recursos instrucionais em Eisner corresponde ao que hoje denominamos material didático ou materiais de apoio: o conjunto de recursos, ferramentas e artefatos utilizados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Em contraste com a perspectiva moderna da livre expressão, na qual referências externas eram frequentemente vistas como empecilhos à criatividade inata, a argumentação de Eisner

²⁵ Texto original: If one goes into elementary school classrooms, for example, and examines the materials that are available, one might find paper, paint, crayons, paste, scissors, clay, and other forms of materials for art production. Indeed, when one thinks of material for art instruction one usually thinks of art supplies. This conception of instructional resources in art has become so pervasive that it is difficult to think of alternative types of resources. Yet if a science teacher wishes to illustrate, for example, how heat causes metal to expand, she has a device that is especially designed for this purpose. If she wishes to illustrate Newton's second law of thermodynamics, she has a device that will illustrate that theoretical generalization. Art teachers could have similar instructional resources [...]. Teachers need and can have instructional resources to illustrate in visual terms the visual ideas they are interested in helping children learn to see and understand.

representa um ponto de inflexão ao reabilitar pedagogicamente o uso sistemático de referências visuais. Desse modo, o emprego de recursos instrucionais deixa de ser uma preferência idiossincrática do professor e passa a integrar sequências planejadas de ensino, restituindo às referências um papel positivo nas aprendizagens artísticas e aproximando a área, em termos de instrumentalidade didática, do padrão consolidado nas ciências.

No entanto, talvez o aspecto mais relevante dessa obra seja a defesa da pluralidade do currículo de artes. Em contraste com a perspectiva de Lowenfeld, que privilegiava a criatividade sobretudo por meio da produção artística, Eisner amplia o escopo da arte educação ao distingui-la em três instâncias complementares: produtiva, crítica e cultural. O aspecto produtivo envolve a criação de formas artísticas — domínio técnico, experimentação de materiais e organização formal orientada por intenções expressivas. O aspecto crítico diz respeito à capacidade de observar, descrever e interpretar qualidades estéticas e estruturais das obras, formando critérios para juízos fundamentados. Já o aspecto cultural sublinha a compreensão da arte em seus contextos sociais e históricos, incluindo práticas, valores e crenças que moldam tanto os artistas quanto suas produções. Nos termos do próprio autor:

É bom salientar desde o início que a aprendizagem artística não é um tipo único de aprendizagem. A aprendizagem artística lida com o desenvolvimento de habilidades para criar formas de arte; lida com o desenvolvimento de poderes de percepção estética e lida com a capacidade de entender a arte como um fenômeno cultural. Assim, uma compreensão da aprendizagem artística requer que atentemos para como as pessoas aprendem a criar formas visuais com caráter estético e expressivo, para como as pessoas aprendem a ver formas visuais na arte e na natureza e para como ocorre a compreensão da arte. Chamaremos esses três aspectos da aprendizagem artística de produtivo, crítico e cultural (Eisner, 1972, p. 65).

Ao propor essa perspectiva curricular triádica, Elliot Eisner reorienta o ensino de artes de um campo centrado predominantemente no fazer artístico para um campo curricularmente pluralista e diversificado, no qual a produção, a reflexão e a cultura tornam-se eixos equivalentes de aprendizagem. Essa reorientação implica consequências diretas para o planejamento, a avaliação e a formação docente: conteúdos sequenciados por níveis de complexidade, critérios de apreciação compatíveis com a natureza qualitativa do julgamento estético e uma docência capaz de articular procedimentos de ateliê, análise de obras e estudos culturais. Dessa forma, Eisner sistematiza, de modo consistente, as bases de um currículo pluralista em artes — orientado à produção artística, à reflexão crítica e à compreensão cultural e histórica, proporcionando a base conceitual para o deslocamento da arte-educação rumo a modelos disciplinares objetivos, formalizados e mensuráveis, abrindo caminho para desenvolvimentos posteriores do campo.

Elliot Eisner, a partir da década de 1980, desenvolveu um percurso teórico que consolidou sua abordagem curricular em artes como uma das mais influentes — senão a mais relevante — da história da arte-educação. Sua contribuição resulta da articulação entre aprendizagem, currículo e cognição, organizada em três célebres obras: *Cognition and Curriculum*, publicada em 1982; *Cognition and Curriculum Reconsidered*, lançada em 1994; e *The Arts and the Creation of Mind*, de 2002. Na primeira dessas obras, *Cognition and Curriculum*, Eisner estabelece as bases conceituais de seu modelo, articulando a importância das formas de representação, da cognição não verbal e da experiência estética como dimensões centrais da aprendizagem. A arte, nesse contexto, é posicionada como um campo privilegiado para o desenvolvimento de modos específicos de pensamento e percepção. Em *Cognition and Curriculum Reconsidered*, o autor revisita, amplia e atualiza suas ideias à luz dos avanços das ciências cognitivas e das críticas recebidas desde a publicação original. Ele aprofunda a compreensão das múltiplas formas de representação simbólica e contextualiza o papel das artes em um cenário educacional mais amplo e interdisciplinar, no qual a diversidade de linguagens é considerada como recurso cognitivo fundamental. Por fim, em *The Arts and the Creation of Mind*, Eisner sintetiza e expande sua perspectiva, reforçando a ideia de que as artes não apenas refletem a cognição, mas também a modelam, criando formas singulares de pensamento e de construção de sentido. Nessa obra, a arte-educação é apresentada como via indispensável para o desenvolvimento pleno da mente humana, integrando experiência, cognição e cultura em um mesmo horizonte formativo.

Em sua formulação final da teoria curricular, Eisner (2002) afirma que o objetivo principal da arte-educação é “promover a capacidade da criança de desenvolver sua mente através da experiência que a criação ou a percepção de uma forma expressiva possibilita”. Isso envolve o aprimoramento das sensibilidade, o refinamento das distinções, a estimulação da imaginação e o “desenvolvimento de habilidades para dar forma ao sentimento”. A educação, nesse sentido, constitui um processo de aprender a ser o arquiteto da própria experiência e, consequentemente, de criar a si mesmo (Eisner, 2002, p. 24). Dessa forma, Eisner concebe a experiência artística como um processo de transformação e criação da mente. Todavia, as atividades educativas e as ações pedagógicas não se originam da subjetividade ou da intuição do professor. O planejamento didático deve ser orientado por diretrizes curriculares que explicitem objetivos, conteúdos e estratégias, funcionando como matriz organizadora da prática docente, tendo o professor como operador desse processo. No campo da arte-educação, o currículo formal de artes define as aprendizagens visadas e explicita as operações cognitivas a serem desenvolvidas. Cabe ao professor o papel de mediador primário entre essas diretrizes e

as necessidades concretas de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, traduzindo os princípios curriculares em experiências de aprendizagem estética, intelectual e culturalmente significativas.

Ao longo de *The Arts and the Creation of Mind*, Eisner examina diversas operações cognitivas mobilizadas pelas atividades artísticas: percepção, imaginação, reflexão, habilidades técnicas, comunicação e julgamento figuram entre as principais funções mentais contempladas pelo currículo de artes. No entanto, diferentemente dos enfoques tradicionais e modernos que privilegiavam primordialmente competências técnicas ou na criatividade e habilidades expressivas, Eisner desloca o centro do debate para a noção de capacidade de representação. Para o autor, a representação consiste na habilidade de materializar ideias em formas concretas. Ele a descreve como um processo cognitivo pelo qual se “transformam os conteúdos da consciência dentro das restrições e possibilidades de um material” (Eisner, 2002, p. 5). Em outras palavras, trata-se de traduzir os objetos inteligíveis da percepção, da imaginação e do julgamento para o domínio da existência concreta, seja por meio de imagens, objetos, performances ou outros meios expressivos. Assim, a experiência artística constitui um exercício sistemático de transformação do pensamento em realização concreta, desenvolvendo a capacidade da mente de efetivar suas ideias, proporcionando ao sujeito recursos cognitivos para a ação deliberada e intencional sobre o mundo. Nos termos do próprio autor:

A representação pode ser pensada, em primeiro lugar, como algo que visa transformar os conteúdos da consciência dentro das restrições e possibilidades de um material. A representação pode começar, e frequentemente começa, com uma ideia ou imagem elusiva e, às vezes, evanescente. Digo evanescente porque não há nada tão escorregadio quanto uma ideia; aqui e agora, desaparecendo um momento depois. As imagens emergem e, como as sutis mudanças do pôr do sol, podem ser alteradas irrevogavelmente com um piscar de olhos. A representação estabiliza a ideia ou imagem em um material e possibilita um diálogo com ela. É por meio da “inscrição” (uso o termo metaforicamente) que a imagem ou ideia é preservada — nunca, certamente, na forma exata em que foi originalmente vivenciada, mas em uma forma durável: uma pintura é feita, um poema é escrito, um verso é dito, uma partitura musical é composta²⁶ (Eisner, 2002, p. 5).

Assim, Eisner propõe uma abordagem na qual o currículo se torna o eixo central da aprendizagem em arte e diferentemente das correntes tradicionais e modernas — que

²⁶ Texto original: Representation can be thought of, first, as aimed at transforming the contents of consciousness within the constraints and affordances of a material. Representation can and often does begin with an elusive and sometimes evanescent idea or image. I say evanescent because there is nothing quite so slippery as an idea; here now, gone a moment later. Images emerge and, like the subtle changes of the setting sun, may be altered irrevocably with a blink of the eye. Representation stabilizes the idea or image in a material and makes possible a dialogue with it. It is through “inscription” (I use the term metaphorically) that the image or idea is preserved—never, to be sure, in the exact form in which it was originally experienced, but in a durable form: a painting is made, a poem is written, a line is spoken, a musical score is composed.

privilegiavam, respectivamente, a centralidade do conteúdo ou a centralidade do sujeito — a perspectiva curricular delineada por ele caracteriza-se por situar o currículo como elemento norteador da ação pedagógica. Portanto, a arte-educação deixa de ser direcionada apenas pela espontaneidade criativa ou pela transmissão do conhecimento, mas orientada por um currículo formalizado, coerente com as demais áreas do conhecimento e que preserva as especificidades sensíveis, qualitativas e interpretativas próprias da experiência estética.

Em síntese, ao longo de sua trajetória, Elliot W. Eisner desempenhou papel decisivo na reformulação dos fundamentos, métodos e finalidades da arte-educação. Suas contribuições podem ser resumidas em três orientações da teoria curricular pós-moderna: a valorização da inteligência qualitativa e da pluralidade de formas cognitivas desenvolvidas pelas artes; a defesa de um currículo pluralista estruturado pelas dimensões produtivas, críticas e culturais; e a ênfase na função instrucional do professor, associada à utilização de recursos didáticos como suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Ao sistematizar essas bases, Eisner proporcionou à arte-educação uma alternativa aos modelos restritos à livre expressão, à centralidade da criança ou à centralidade do conteúdo, consolidando um paradigma curricular capaz de dialogar tanto com as ideias, valores e práticas culturais contemporâneas quanto com as demandas complexas da educação no século XXI. Nesse sentido, sua obra, além de estabelecer a legitimidade da arte no currículo, consolidou parâmetros conceituais e metodológicos fundamentais nos debates atuais sobre o ensino das artes.

2.3.2 Corrente reconstrucionista

A corrente reconstrucionista em arte-educação emerge, sobretudo, a partir das décadas de 1960 e 1970, como resposta às transformações sociopolíticas do período e em diálogo com o reconstrucionismo social em educação, propondo a escola como agente de mudança democrática. No âmbito das artes, essa perspectiva desloca o foco da expressão individual para a função social da cultura visual, entendendo a produção e a leitura de imagens como práticas formativas vinculadas à cidadania, à crítica cultural e à intervenção no ambiente. Propõe-se, assim, um currículo orientado por problematizações que articulam o fazer artístico, a crítica e a história da arte a temáticas da realidade social contemporânea — meios de comunicação, consumo e design, memória e patrimônio, espaço urbano e ambiental, pluralismo cultural, entre outros temas — favorecendo projetos com vínculo prático e participação dos estudantes em processos de decisão estética e social. Nesse sentido, a arte-educação é concebida como experiência estética dirigida à realidade cotidiana, interessada em formar competências

perceptivas e simbólicas, ao mesmo tempo em que desenvolve letramento visual crítico, sensibilidade para a diversidade cultural e disposição para a ação coletiva.

Segundo Arthur Efland (1990, p. 260), a corrente reconstrucionista destaca-se, no pós-guerra, entre as principais tendências artístico-pedagógicas, ao lado da vertente expressiva e do racionalismo científico. Ainda segundo o autor, a ideia geral que norteia o movimento reconstrucionista é “a crença geral de que a educação é uma força que pode transformar a sociedade” (Efland, 1990, p. 261). Embora o ideário reconstrucionista se consolide, como movimento organizado de arte-educação, na segunda metade do século XX, sua temática é recorrente e reaparece em diferentes conjunturas históricas, sempre que se reabre o debate sobre a função social da educação. No século XIX, no contexto do movimento escolar comum e da expansão da educação pública universal, consolidou-se o argumento de que a escola deveria promover a formação ética, produtiva e estética dos sujeitos, enfrentando problemas sociais como a criminalidade, a pobreza e o atraso cultural. Na década de 1930, em meio à Grande Depressão, o reconstrucionismo voltou ao centro das reflexões das ciências humanas, criticando a falta de propósito social de muitos projetos educacionais progressistas. Sob a influência do conceito de experiência estética em Dewey e de seu modelo de escola centrada na criança — que atribuía à arte uma posição basilar no processo pedagógico — a proposta reconstrucionista passou a atrair não apenas educadores, mas também artistas e professores de arte, preparando o terreno para o movimento reconstrucionista de arte-educação na segunda metade do século XX.

O manifesto *Dare the School Build a New Social Order?* de George S. Counts é amplamente reconhecido como um marco do pensamento reconstrucionista. Publicado em 1932, o texto representa um apelo para que educadores, especialmente os educadores progressistas, abandonem a postura de neutralidade e passividade diante dos dramas sociais, assumindo um papel ativo e deliberado na reconstrução da sociedade. O autor enfatiza que a educação não pode se limitar a reproduzir os valores existentes e deve ser mobilizada como força de renovação e transformação social. Segundo Counts (1932, p. 3), existe uma forte crença da sociedade na capacidade da escola de atuar como remédio para os múltiplos males que afligem a humanidade — vício, criminalidade, guerra, pobreza, injustiça, corrupção e conflitos de classe. Ainda que essa confiança possa ser vista por alguns como ingênua, dada a influência das mesmas forças sociais sobre a escola, Counts argumenta que, sob certas condições, a educação pode tornar-se tão poderosa e transformadora quanto se possa acreditar. Nos termos do próprio autor:

Como todos os povos simples e pouco sofisticados, nós, americanos, temos uma fé sublime na educação. Diante de qualquer problema difícil da vida, mais

cedo ou mais tarde, tranquilizamos nossas mentes com o apelo à escola. Estamos convencidos de que a educação é o único remédio infalível para todos os males aos quais o homem está sujeito, sejam eles vício, crime, guerra, pobreza, riqueza, injustiça, extorsão, corrupção política, ódio racial, conflito de classes ou simplesmente pecado original. Nós até falamos com desenvoltura e frequência sobre a reconstrução geral da sociedade por meio da escola. Nos apegamos a isso apesar do fato de que o próprio período em que nossos problemas se multiplicaram tão rapidamente testemunhou uma expansão sem precedentes da educação organizada. Isso parece sugerir que nossas escolas, em vez de direcionar o curso da mudança, são elas mesmas movidas pelas mesmas forças que estão transformando o restante da ordem social.

O simples fato, porém, de que povos simples e pouco sofisticados têm fé ilimitada na educação não significa que essa fé seja insustentável. A história mostra que as intuições dessas pessoas podem estar mais próximas da verdade do que os julgamentos ponderados e cuidadosamente fundamentados dos eruditos e sábios. Sob certas condições, a educação pode ser tão benéfica e poderosa quanto costumamos pensar²⁷ (Counts, 1932, p. 3-4).

Para ele, cabe aos profissionais da educação abandonar a posição contemplativa e assumir a tarefa explícita e consciente de reconstruir a ordem social, orientando-se por valores de justiça, democracia e emancipação coletiva. Essa defesa de um papel ativo da educação proposta por George S. Counts insere-se no debate maior sobre a evolução das ideias pedagógicas do século XX. A perspectiva reconstrucionista, identificada com a chamada à transformação social, representa uma atualização e ampliação das bases teóricas progressistas desenvolvidas por John Dewey. Enquanto o progressismo de Dewey centralizava a discussão sobre o desenvolvimento integral do indivíduo, focando primordialmente nas dimensões cognitivas, físicas e emocionais do sujeito, o reconstrucionismo reorienta esse conceito ao enfatizar que o desenvolvimento individual deve estar intrinsecamente ligado ao contexto coletivo e social. Na concepção reconstrucionista, a arte-educação permanece como instrumento para promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser — intelectual, física e afetiva — mas amplia seu horizonte ao incorporar de maneira decisiva as dimensões ética e sociocultural. Assim, o objetivo deixa de ser apenas a formação de sujeitos plenos em si

²⁷ Texto original: Like all simple and unsophisticated peoples we Americans have a sublime faith in education. Faced with any difficult problem of life we set our minds at rest sooner or later by the appeal to the school. We are convinced that education is the one unfailing remedy for every ill to which man is subject, whether it be vice, crime, war, poverty, riches, injustice, racketeering, political corruption, race hatred, class conflict, or just plain original sin. We even speak glibly and often about the general reconstruction of society through the school. We cling to this faith in spite of the fact that the very period in which our troubles have multiplied so rapidly has witnessed an unprecedented expansion of organized education. This would seem to suggest that our schools, instead of directing the course of change, are themselves driven by the very forces that are transforming the rest of the social order.
The bare fact, however, that simple and unsophisticated peoples have unbounded faith in education does not mean that the faith is untenable. History shows that the intuitions of such folk may be nearer the truth than the weighty and carefully reasoned judgments of the learned and the wise. Under certain conditions education may be as beneficent and as powerful as we are wont to think.

mesmos e passa a ser a habilitação de cidadãos críticos e participativos, capazes de intervir na sociedade mediante uma conduta conscientemente ética, responsável e produtiva. O desenvolvimento integral do indivíduo torna-se meio para a reconstrução social, deslocando o foco do indivíduo para a relação entre sujeito e sociedade.

Segundo Alejandra Orbeta (2021), no âmbito da arte-educação, a proposta central da perspectiva reconstrucionista é reconstruir o mundo social por meio do exercício crítico. Isso envolve desvendar as tensões e dinâmicas de poder que permeiam as visualidades na vida cotidiana. Nesse sentido, a arte-educação deve permitir que os estudantes atribuam significado ao que veem e compreendam como essas diferentes formas de ver e entender são aspectos essenciais para a “construção de suas próprias identidades e subjetividades” (Orbeta, 2021, p. 45). O reconhecimento, ao longo do processo educativo, da diversidade de culturas e realidades sociais, possibilita que os estudantes se tornem conscientes da pluralidade de pontos de vista e da variedade de interpretações de mundo, compreendendo a própria percepção como apenas mais uma entre muitas. Dessa forma, a autora considera que adotar uma postura reconstrucionista no ensino da arte significa assumir uma abordagem pedagógica orientada à construção de uma pluralidade de relações que incluam, além de aspectos estéticos e artísticos, dimensões políticas e sociais (Orbeta, 2021, p. 49).

Do ponto de vista didático, a orientação reconstrucionista privilegia unidades temáticas direcionadas por questões sociais, a aprendizagem baseada em projetos voltados para a resolução de problemas práticos, o letramento crítico da mídia e do design do cotidiano. Tais práticas pedagógicas assumem caráter investigativo, dialógico e interdisciplinar, sempre orientadas pela problematização da cultura visual e pelo compromisso com a transformação social. O professor atua como mediador, incentivando o protagonismo estudantil na seleção de temas relevantes — como mídia, identidade, patrimônio, urbanidade ou representação cultural — e promovendo atividades que envolvem análise crítica de imagens, desconstrução de discursos hegemônicos, discussão de questões sociais e produção de projetos colaborativos com impacto comunitário. O currículo deixa de ser linear e prescritivo para se tornar espaço aberto à integração de múltiplos repertórios visuais, à contextualização das experiências vividas pelos estudantes e ao respeito pela diversidade de perspectivas, consolidando o vínculo entre fazer artístico, reflexão ética e ação cidadã. Exemplos dessas práticas incluem trabalhos investigativos sobre mídia e publicidade, ações de reinterpretação visual de situações urbanas, estudos sobre patrimônio local e projetos interdisciplinares com articulação entre artes visuais e outras áreas do conhecimento

Em síntese, a arte-educação reconstrucionista representa o esforço por consolidar uma pedagogia estética comprometida com a formação crítica, democrática e plural dos sujeitos. Ao afirmar a centralidade da cultura visual e o papel ativo dos estudantes na construção de significados, essa abordagem amplia o horizonte educativo para além da expressão individual, apostando no potencial emancipador da arte como prática social e política — fundamental para a constituição de uma cidadania consciente e engajada frente aos desafios da contemporaneidade.

2.3.3 Educação estética

A corrente da educação estética emergiu nas décadas de 1960 e 1970 como parte de um movimento mais amplo de renovação conceitual na arte-educação. Segundo Efland (1990, p. 240), no início da década de 1960, expressões como “experiência estética” e “educação estética” passaram a figurar com maior regularidade, sinalizando a emergência de novas concepções e tendências no campo. O ano de 1966 revelou-se decisivo para a consolidação dessa corrente, quando Ralph A. Smith organizou e publicou a influente antologia *Aesthetics and Criticism in Art Education*, reunindo ensaios que estabeleceram relevantes diálogos entre filosofia da arte, crítica e pedagogia. Ainda no mesmo ano, Smith fundou o *Journal of Aesthetic Education*, periódico que se tornaria referência nos debates sobre a dimensão estética da educação. Considerado o principal representante da corrente da educação estética, Ralph Smith desempenhou nesse movimento uma função central, de protagonismo comparável à de Viktor Lowenfeld na corrente expressiva ou de Elliot Eisner na perspectiva curricular, assumindo protagonismo na formulação de princípios, objetivos e fundamentos teóricos que caracterizam essa abordagem.

A corrente de educação estética em Ralph Smith fundamenta-se no diálogo entre filosofia da arte, teoria crítica e pedagogia, apoiando-se nas concepções de autores como John Dewey e Monroe Beardsley (Smith, [1966] 2001, p. X). Smith retoma a concepção deweyana de experiência estética como vivência integrada, na qual percepção, emoção e pensamento se articulam em um processo contínuo de interação entre sujeito e ambiente. Essa perspectiva confere à educação estética um caráter formativo, voltado à valorização da sensibilidade, da imaginação e da reflexão crítica como dimensões essenciais do desenvolvimento humano. Além disso, incorpora o destaque dado por Beardsley ao julgamento estético sob uma perspectiva analítica, bem como sua concepção formalista da criação artística. Essa integração reforça a articulação entre crítica, criação e experiência, evitando uma visão reducionista da criatividade como mera espontaneidade.

Inicialmente, o termo educação estética foi utilizado como um rótulo abrangente para diferentes tendências de arte-educação que defendiam a ampliação de seu escopo para além da produção artística, incluindo atividades voltadas ao desenvolvimento da apreciação estética, da análise crítica e da reflexão histórica (Efland, 1990, p. 240). Posteriormente, de forma mais sistemática, a expressão passou a caracterizar orientações específicas voltadas à ampliação das finalidades do ensino de artes, entre as quais se destacam: a valorização da sensibilidade estética por meio da apreciação visual; a integração entre concepções de currículo centrado na criança e de currículo centrado no conteúdo; e a ampliação das linguagens na arte-educação para além das artes visuais, incorporando expressões como a música, a dança, o teatro e a literatura.

No que se refere à apreciação visual e à valorização da sensibilidade estética, a corrente da educação estética estabelece uma compreensão própria de currículo pluralista. Contudo, essa pluralidade difere daquela proposta pela perspectiva curricular. Enquanto Elliot Eisner delinea três domínios principais — o produtivo, o crítico e o cultural — Ralph Smith (1987a) estrutura sua teoria em torno do que denomina “contextos de ensino e aprendizagem” ou “contextos de instrução”. Para Smith, um contexto de instrução corresponde aos eixos fundamentais ou áreas de conhecimento e atividades que compõem o “complexo estético” da arte-educação. Os conceitos e habilidades desenvolvidos nesses diferentes contextos de ensino e aprendizagem constituem a estrutura e a organização do conhecimento no ensino da arte (Smith, 1987a, p. 63).

Em essência, o complexo estético é constituído por cinco principais contextos de ensino e aprendizagem: criação artística, relativa à prática produtiva e ao fazer artístico; história da arte, referente ao estudo cronológico, interpretativo e explicativo das obras; apreciação estética, caracterizada por respostas perceptivas e receptivas à experiência da arte; julgamento crítico, que ultrapassa a mera apreciação ao focar critérios de valor e mérito das produções artísticas. Smith faz ainda referência ao contexto da crítica de arte, concebido como análise discursiva e interpretativa orientada por fundamentos estéticos. No entanto, na prática curricular e nas discussões conceituais sobre esses contextos, a “análise crítica” muitas vezes aparece fundida ou considerada como subcategoria do “julgamento crítico” ou da “crítica de arte” em sentido mais abrangente. Nos termos do próprio autor:

É útil abordar a questão da estrutura da educação artística lembrando os vários contextos que nos vêm à mente quando pensamos em arte, aqueles contextos que compõem o que Alexander Sesonske chama de complexo estético. Modificando um pouco as observações de Sesonske, pode-se dizer que o complexo estético consiste no contexto da criação artística, que envolve a produção artística; o contexto da história da arte, que diz respeito à cronologia, interpretação e explicação de obras de arte; o contexto da apreciação estética, que apresenta atos de resposta perceptiva à arte; o contexto do julgamento crítico, que vai além dos atos de apreciação e enfatiza

avaliações de valor ou mérito; e o contexto da análise crítica, que examina questões e enigmas complexos na arte²⁸ (Smith, 1987a, p. 50).

A concepção central da corrente da educação estética parte do princípio de que a sensibilidade estética constitui uma dimensão fundamental da experiência humana, passível de ser ensinada e desenvolvida no âmbito educacional. Nesse horizonte, a apreciação artística assume posição de destaque entre os diversos eixos do ensino da arte, configurando-se como o foco primário dessa corrente. Em termos gerais, a educação estética pode ser caracterizada como uma vertente da arte-educação que enfatiza a apreciação artística com vistas ao desenvolvimento da sensibilidade estética, entendida como seu objetivo principal. Para Ralph Smith (1987a), a formação estética não se limita ao contato ocasional com obras de arte, mas exige um processo sistemático de cultivo da percepção, do gosto e da capacidade de discriminar qualidades formais e expressivas. Na prática pedagógica, tal desenvolvimento manifesta-se sobretudo na ampliação da capacidade de realizar julgamentos estéticos, isto é, avaliações fundamentadas acerca do valor, do mérito e do significado das produções artísticas, distinguindo-as de opiniões subjetivas ou preferências meramente individuais. Assim, não basta apenas desenvolver a capacidade de apreciar obras de arte é preciso também “desenvolver uma disposição para refletir criticamente sobre o conteúdo de nossas experiências. O que se busca não é apenas percepção estética, mas percepção estética reflexiva (Smith, 1987a, p. 28).

Outro aspecto característico da educação estética refere-se à busca de integração entre as concepções de currículo centrado na criança e currículo centrado no conteúdo. Para Ralph Smith ([1966] 2001), o ensino da arte esteve tradicionalmente baseado na “metáfora da criança como um artista criativo”, construindo sua identidade pessoal e promovendo sua integração social por “meio da manipulação de materiais artísticos expressivos”. Essa ênfase exclusiva na criança, contudo, teria fomentado um subjetivismo que negligenciava outros aspectos significativos da aprendizagem em artes (Smith, [1966] 2001, p. XIX–XX). Como alternativa, Smith defende a constituição de uma filosofia do ensino da arte capaz de articular as exigências psicológicas do aluno com as exigências lógicas do conteúdo, superando a dicotomia entre os dois modelos. Dessa concepção decorre a necessidade de retomar o protagonismo do conteúdo

²⁸ Texto original: It is useful to approach the question of the structure of art education by recalling the various contexts that come to mind when we think about art, those contexts that make up what Alexander Sesonske calls the aesthetic complex. Modifying somewhat Sesonske's remarks, the aesthetic complex may be said to consist of the context of artistic creation, which involves the making of art; the context of art history, which concerns the chronology, interpretation, and explanation of works of art; the context of aesthetic appreciation, which features acts of perceptive response to art; the context of critical judgment, which goes beyond acts of appreciation and emphasizes assessments of value or merit; and the context of critical analysis, which examines complex issues and puzzles in art.

sem rejeitar os avanços da centralidade da criança, estabelecendo uma ênfase compartilhada entre, de um lado, a natureza e a organização do conhecimento e, de outro, as operações lógicas e psicológicas por meio das quais esse conhecimento é assimilado. A centralidade do conteúdo, nesse contexto, fundamenta-se em tópicos centrais e ideias organizadoras que estruturam conjuntos de noções e conceitos inter-relacionados. É a partir desses princípios que elementos como forma, conteúdo, tema, expressão, representação e estilo passam a compor o universo cognitivo do aluno. No que se refere às operações lógicas e psicológicas, estas dizem respeito a processos como “definir, explicar, avaliar e inferir” (Smith, [1966] 2001, p. XXI). Dessa forma, a corrente da educação estética busca integrar a perspectiva do currículo centrado na criança com as contribuições do currículo centrado no conteúdo. Trata-se, portanto, de articular uma perspectiva cognitiva da subjetividade infantil com uma orientação voltada para a estruturação do conhecimento, entendida a partir de seus princípios, objetivos e de sua própria lógica interna.

Um terceiro aspecto distintivo da corrente da educação estética refere-se à tendência de ampliação das linguagens artísticas no campo da arte-educação. Embora algumas correntes modernas, de modo ainda incipiente, e outras pós-modernas, posteriormente, tenham ensaiado aproximações interdisciplinares, foi a educação estética que formulou com maior clareza e objetividade uma concepção de ensino orientada pela integração das diferentes artes. Ralph Smith (1987a, p. 2), em referência ao educador estadunidense Ernst Leroy Boyer, enfatiza que as artes não são um luxo, mas uma parte essencial da experiência humana, afirmando que o estudo da arte é fundamental para compreender “as formas como seres humanos usam símbolos não verbais e se comunicam, não apenas com palavras”, mas também por meio de diferentes linguagens artísticas. Assim, nessa perspectiva, Ralph Smith defende que o ensino da arte não pode restringir-se às linguagens visuais tradicionais — desenho, pintura e escultura — mas deve incluir igualmente música, dança, teatro, literatura e cinema, em um esforço sistemático de articulação interdisciplinar. De forma mais específica, Smith concebe que um “currículo de excelência para a arte-educação” deve ser estruturado a partir de três matrizes artísticas principais — artes visuais, música e literatura — reconhecendo, contudo, que essa estrutura comporta desdobramentos para outras formas de expressão. Dessa maneira, a dança pode ser integrada ao currículo em função de seu vínculo com a música; o teatro, por sua relação com a literatura; e o cinema, por sua conexão com as artes visuais. Nos termos do próprio autor:

Este ensaio propõe literatura, música e artes visuais como as artes a serem ensinadas. Devido à natureza deste ensaio, naturalmente enfatiza estas últimas. Restringir as artes a três, no entanto, não é tão limitante quanto pode parecer. O estudo das artes visuais poderia incluir o estudo do cinema, que é

uma mídia mista; o estudo da música poderia levar à dança; e o estudo da literatura tem afinidades tanto com o teatro quanto com o cinema²⁹ (Smith, 1987a, p. 54).

A ênfase dessa proposta reside em seu caráter disciplinar e integrado, concebido como meio de desenvolver a percepção das propriedades formais da arte em seus diferentes meios expressivos, tendo como finalidade a constituição de uma “alfabetização estética”. Nesse sentido, Ralph Smith atribui uma importância central à organização formal das linguagens artísticas. Para o autor, a capacidade de uma obra de arte de proporcionar uma experiência estética significativa e de ser considerada admirável deriva diretamente de suas “qualidades peculiares” e “propriedades” formais. Desse modo, a obra é compreendida como um sistema de inter-relações estruturais, caracterizado por relações formais de equilíbrio, oposição de espaços e volumes, sequências, sobreposições e ritmos de linha, forma e cor e por conexões cruzadas com aspectos expressivos e simbólicos da obra (Smith, 1987a, p. 50). Portanto, o currículo em artes deve fundamentar-se a partir dessa compreensão, orientando-se pelo desenvolvimento da percepção e do julgamento estético como base do desenvolvimento da consciência crítica e do processo formativo.

Em seu artigo *Aesthetic Criticism: The Method of Aesthetic Education*, Ralph A. Smith (1968) sintetiza premissas da educação estética e as organiza sob a forma de um método — um esboço de princípios que fundamentam o “método da crítica estética” — cujo objetivo central é desenvolver a reflexão, o julgamento crítico e as competências estéticas do aluno. Embora não o considere um sistema exaustivo ou definitivo, Smith argumenta que esse método possui potencial para orientar objetivos pedagógicos e estruturar experiências estéticas educativas. Nesse sentido, ele o caracteriza como um “método que coloca grande ênfase na análise formal como meio de tornar os valores estéticos acessíveis” (Smith, 1968, p. 29).

Para Smith, a atividade crítica configura-se como um processo constituído por “fases sobrepostas”, que variam em grau de objetividade e abstração, avançando do “cognitivamente mais certo ao cognitivamente menos certo” (Smith, 1968, p. 13). De acordo com essa formulação, a crítica estética se desenvolve em quatro etapas principais: descrição, que envolve nomear, identificar e classificar aspectos objetivamente verificáveis de uma obra; análise, voltada ao exame de elementos formais, agrupamentos estruturais e suas relações internas; interpretação, centrada na atribuição de significados à obra em seu conjunto, distinguindo-se da

²⁹ Texto original: This essay proposes literature, music, and the visual arts as the arts to be taught. Owing to the nature of this essay, it naturally stresses the latter. To restrict the arts to three, however, is not as limiting as it might seem. The study of the visual arts could include the study of film, which is a mixed medium; the study of music could lead into dance; and the study of literature has affinities with both theater and film.

análise de suas partes; e avaliação, que busca julgar o mérito da obra a partir de suas qualidades estéticas ou extraestéticas. Smith (1968, p. 26–27) salienta, porém, que a aplicação desse método requer articulação com determinadas unidades de conhecimento que orientam o exercício crítico. Entre elas, destacam-se: o conceito de forma, associado a princípios como harmonia, equilíbrio, simetria, gradação, contraste e similaridade; a noção de conteúdo, entendida como aquilo que é representado na obra; e a compreensão de estilo, ou seja, o modo pelo qual os elementos formais se organizam. Assim, o método da crítica estética proposto por Smith organiza-se como um procedimento sistemático que articula etapas de apreciação e unidades de conhecimento, oferecendo um quadro operativo para o ensino da arte baseado na análise, na interpretação e no julgamento fundamentado das obras.

Em síntese, a corrente da educação estética, consolidada sobretudo a partir dos aportes de Ralph Smith, configurou-se como um movimento decisivo na ampliação dos horizontes da arte-educação na segunda metade do século XX. Ao integrar fundamentos da filosofia da arte, da teoria crítica e da pedagogia, essa abordagem atribuiu à sensibilidade estética e ao julgamento crítico um papel formativo essencial, concebendo-os como dimensões educativas passíveis de sistematização e cultivo. Seu pluralismo curricular, materializado no conceito de “complexo estético”, permitiu articular criação, história, apreciação e crítica em uma estrutura abrangente de ensino, ao mesmo tempo em que incorporou a ampliação das linguagens artísticas para além das artes visuais. A ênfase na experiência estética reflexiva, na análise das qualidades formais das obras e no desenvolvimento de competências críticas consolidou o lugar da educação estética como vertente voltada à superação tanto do subjetivismo da expressão espontânea quanto da fragmentação dos conteúdos, promovendo uma abordagem orientada ao desenvolvimento da sensibilidade estética, do pensamento formal e da valorização da diversidade de linguagens artísticas.

2.3.4 Discipline-Based Art Education (DBAE)

O *Discipline-Based Art Education* (DBAE) constitui um dos principais movimentos da arte-educação na segunda metade do século XX, notadamente nos Estados Unidos, tendo se consolidado a partir da década de 1980 sob a liderança institucional do *Getty Center for Education in the Arts*. Sua elaboração representa o desdobramento de um processo histórico de reformulação curricular iniciado nas décadas de 1960 e 1970, especialmente a partir das contribuições de autores como Manuel Barkan e Elliot Eisner. Desse modo, pode ser compreendido como uma reação ao predomínio da concepção lowenfeldiana da arte como atividade de desenvolvimento centrada na livre expressão criativa, propondo em seu lugar um

modelo curricular que integra diferentes disciplinas e orientações pedagógicas. Como esclarece Efland (1990, p. 253), o termo *Discipline-Based Art Education* foi cunhado por W. Dwaine Greer nos anos 1980, configurando-se como uma atualização e, em certa medida, um aprofundamento das propostas reformistas de estrutura curricular em arte que emergiram a partir da década de 1960. Embora o DBAE herde alguns princípios desse movimento anterior, a perspectiva consolidada na década de 1980 representa uma formulação própria em relação a tais antecedentes. Ainda de acordo com o autor, já nos anos 1960 surgiram iniciativas de reformulação curricular que defendiam uma visão triádica da arte-educação, abrangendo a produção artística, a crítica de arte e a história da arte. A essa tríade, a concepção desenvolvida pela equipe do *Getty Center for Education in the Arts* acrescentou uma quarta disciplina, a estética, constituindo assim um currículo fundamentado em quatro eixos interdependentes.

O relatório *Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools*, publicado em 1985 pelo *Getty Center for Education in the Arts*, é considerado o texto inaugural do movimento. O documento sustenta que a arte deve ser ensinada e compreendida como um campo de estudo dotado de lógica interna, métodos de investigação e corpo de conhecimento intrínseco, em termos análogos ao que ocorre em outras disciplinas acadêmicas, sobretudo das ciências. Nesse contexto, o relatório posiciona-se em contraste com as tendências progressistas e reconstrucionistas, que concebiam a arte sobretudo como um componente voltado ao desenvolvimento global do aluno, mas não como uma disciplina autônoma, com princípios, objetivos e competências específicas.

O conceito central introduzido e promovido pelo relatório propõe uma abordagem mais rigorosa e substantiva para o ensino da arte, expandindo seu conteúdo para além da ênfase na produção artística. Para que a educação em artes visuais pudesse tornar-se parte significativa do currículo escolar e preparar os alunos para um mundo em transformação tecnológica e cultural, seria necessário, segundo o documento, que o ensino fosse ampliado para incluir quatro áreas de instrução: produção artística, voltada ao fomento da expressão criativa e ao desenvolvimento de habilidades técnicas e poéticas; história da arte, que introduz o conhecimento sobre artistas, funções sociais e contextos culturais das obras, bem como a compreensão da evolução da arte ao longo do tempo; crítica de arte, voltada ao desenvolvimento da capacidade de observar, analisar, interpretar e julgar obras; e estética, que aborda questões filosóficas acerca da natureza da arte e das qualidades que sustentam as respostas estéticas, bem como o estudo da percepção e da cognição visual enquanto fundamentos da experiência estética. A inclusão dessas quatro áreas no ensino escolar é relevante porque cada uma mobiliza conhecimentos e procedimentos distintos que, em

conjunto, ampliam não apenas a prática criativa dos estudantes, mas também sua habilidade de compreender os contextos culturais e históricos das produções artísticas, além de fortalecer sua capacidade crítica para interpretar e atribuir significados à arte (Getty Center For Education in the Arts, 1985, p. V).

Em seu célebre artigo *The Changing Image of Art Education: Theoretical Antecedents of Discipline-Based Art Education*, Ralph Smith (1987b) esclarece que a noção de “disciplina” ou de “estrutura disciplinar” proposta por Jerome Bruner foi central para o movimento de reforma curricular da arte-educação na década de 1960 e se estabeleceu como concepção precursora da ideia de estrutura curricular da arte enquanto disciplina. Segundo o autor, a influência de Bruner foi decisiva para reconfigurar o lugar da arte no currículo escolar baseado na ideia de que estimular a expressão criativa dos alunos não equivale a ensinar arte de maneira formal. Considerar a arte como disciplina escolar implica reconhecer que ela possui objetivos, conteúdos e métodos próprios, o que exige planejamento curricular e critérios de avaliação, assim como ocorre em outras áreas do conhecimento. Nos termos do próprio autor:

Afinal, incentivar jovens estudantes a se expressarem com o objetivo de fomentar suas disposições criativas e mentais gerais não é necessariamente ensinar arte ou qualquer coisa significativa sobre ela. Mas pensar em arte como uma disciplina escolar com objetivos, conteúdos e métodos distintos implica crenças sobre a natureza da arte, as diversas funções que desempenha, as maneiras como deve ser vivenciada e julgada, e assim por diante. Implica também ideias sobre o design e a avaliação sistemática de currículos, ou seja, ideias sobre o que, quando e como as coisas devem ser ensinadas e como o empreendimento de ensino de arte deve ser avaliado³⁰ (Smith, 1987b, p. 4).

Ainda segundo o autor, Bruner defendia a noção de que a apreciação e a compreensão das obras possuem relevância equivalente à produção artística. Essa perspectiva aponta para a superação da ênfase exclusiva nos aspectos produtivos da atividade artística, ao reconhecer que “experimentar obras de arte esteticamente é tão significativo quanto produzi-las” (Smith, 1987b, p. 4). Dessa concepção emergem as condições para a formulação de uma abordagem curricular de caráter pluralista — uma das contribuições mais relevantes do pensamento de Bruner: a ideia de que a chave para a organização do currículo reside na estrutura própria de cada disciplina. A defesa de um ensino da arte baseado em disciplinas fundamenta-se não apenas na premissa de que os conteúdos e procedimentos do campo artístico devem derivar de

³⁰ Texto original: After all, to encourage young students to express themselves for purposes of fostering their general creative and mental dispositions is not necessarily to teach art or anything significant about it. But to think about art as a school subject with distinctive goals, content, and methods implies beliefs about the nature of art, the various functions it performs, the ways it should be experienced and judged, and so forth. It also implies ideas about the systematic design and evaluation of curricula, which is to say, ideas about what, when, and how things should be taught and how the enterprise of teaching art should be assessed.

áreas estruturantes, mas também na convicção de que “a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos são encorajados a descobrir as ideias e estruturas básicas das disciplinas à maneira de acadêmicos ou profissionais da área” (Smith, 1987b, p. 3-4).

Em sua obra *The Process of Education*, Jerome Bruner (1963) formula uma das teses centrais que viriam a fundamentar a perspectiva disciplinar no campo da arte-educação: a ênfase na importância da estrutura da matéria e da disciplina como base para o processo de aprendizagem. Segundo o autor, o objetivo principal do ensino não deve ser apenas a transmissão de um conteúdo amplo, mas a apresentação eficaz de sua estrutura subjacente. “Compreender a estrutura de uma matéria é compreendê-la de uma forma que permite que muitas outras coisas se relacionem significativamente com ela. Aprender estrutura, em suma, é aprender como as coisas estão relacionadas” (Bruner, 1963, p. 7).

Nesse sentido, Bruner estabelece uma distinção central entre “disciplina” (*discipline*) e “matéria de estudo” (*subject matter*). A disciplina refere-se, de forma abrangente, a um campo de investigação intelectual, com problemas, métodos e conceitos próprios, e diz respeito ao conjunto de princípios organizadores que configuram a estrutura interna de um campo do conhecimento. Como o próprio autor afirma no prefácio de sua obra, ao referir-se ao comitê que, em 1959, se debruçou sobre o problema do ensino das ciências nas escolas, o objetivo era “examinar os processos fundamentais envolvidos em transmitir aos jovens estudantes um senso da essência e do método da ciência” (Bruner, 1963, p. VII). Assim, ensinar uma disciplina implica introduzir o estudante na lógica que governa o funcionamento do campo, e não apenas permitir a acumulação de informações ou procedimentos — o cerne de uma disciplina é a sua estrutura. Por outro lado, a matéria de estudo refere-se mais diretamente aos conteúdos, aos tópicos ou às habilidades a serem aprendidos que, quando ensinados de forma isolada, não conduzem à compreensão estrutural da área. Trata-se de um modelo de aprendizagem orientado à construção do conhecimento e à formação de competências, geralmente de caráter mais especializado ou interdisciplinar, sem necessariamente considerar o sistema metodológico mais amplo que confere coerência estrutural ao campo, como ocorre no modelo disciplinar. A noção de “matéria de estudo” em Bruner pode ser compreendida como uma expressão análoga à noção mais contemporânea de “estudos complementares”, isto é, uma disciplina orientada à aplicação, à extensão ou ao diálogo com outros conteúdos e práticas de aprendizagem.

A concepção disciplinar, portanto, fundamenta-se na ideia de que cada campo do conhecimento se organiza a partir de um conjunto de disciplinas estruturantes, responsáveis por expressar sua lógica interna de organização e funcionamento. Essas disciplinas constituem a gramática formal do campo, pois traduzem as relações, operações e princípios que o definem

como um sistema autônomo de conhecimento. Assim, na matemática, por exemplo, a aritmética (operações numéricas básicas), a geometria (formas e proporções espaciais) e a lógica (princípios do raciocínio formal) representam o núcleo estrutural que organiza o pensamento matemático, enquanto estudos como probabilidade, estatística e topologia configuram-se como matérias de estudo ou estudos complementares que aprofundam ou aplicam os fundamentos formais do campo em direções específicas. Outros casos de noções disciplinares que representam a estrutura formal de campos científicos podem ser observados, por exemplo: na física — a mecânica (estudo do movimento e das forças), a termodinâmica (estudo do calor, da energia e de suas transformações) e o eletromagnetismo (estudo dos fenômenos elétricos, magnéticos e ondulatórios); na química — a química geral (estudo das propriedades e transformações da matéria), a química inorgânica (estudo dos elementos e compostos não orgânicos) e a química orgânica (análise dos compostos do carbono, essenciais aos organismos vivos); na biologia — a citologia (estrutura celular), a genética (transmissão da informação biológica), a fisiologia (funcionamento dos organismos) e a ecologia (interação entre os seres vivos). Em síntese, enquanto as disciplinas estruturantes definem o campo a partir de uma lógica endógena, assegurando-lhe coerência e autonomia conceitual, as matérias de estudo ou estudos complementares o ampliam segundo uma lógica exógena, promovendo sua especialização, aplicação ou integração com outros domínios do conhecimento.

A aplicação desses princípios ao campo da arte resultou, nas décadas seguintes, na formulação de uma proposta curricular que buscava conferir ao ensino da arte o mesmo estatuto epistemológico das demais áreas do conhecimento. Essa proposta, posteriormente denominada *Discipline-Based Art Education*, apropriou-se da noção de disciplina em seu sentido bruneriano, compreendendo a arte como um campo dotado de estrutura própria, métodos sistematizados e componentes conceituais passíveis de serem ensinados. Nesse contexto, a consolidação do movimento ocorreu a partir da década de 1980, com a atuação do *Getty Center for Education in the Arts*, instituição que assumiu a liderança na formulação, pesquisa e difusão do DBAE em âmbito nacional. Por meio de programas de financiamento, produção de materiais didáticos e iniciativas de formação continuada, o Getty buscou transformar a concepção disciplinar da arte em práticas concretas nos sistemas escolares norte-americanos. O *Getty Institute for Educators on the Visual Arts*, por exemplo, reuniu professores, administradores e especialistas de diferentes distritos para o desenvolvimento de programas curriculares estruturados em torno dos quatro domínios do DBAE, funcionando como laboratório de implementação e centro irradiador de experiências.

Nesse mesmo período, Elliot Eisner destacou-se como um dos principais porta-vozes do DBAE, elaborando reflexões que buscavam tanto esclarecer seus fundamentos quanto responder às críticas que surgiam. Em textos como *The Role of Discipline-Based Art Education in America's Schools* e *Structure and Magic in Discipline-Based Art Education*, Eisner defendeu que a proposta não deveria ser reduzida a um tecnicismo curricular, mas sim compreendida como um meio de proporcionar experiências estéticas significativas, articulando produção, apreciação e reflexão crítica. Segundo o autor, a estrutura do DBAE deveria ser suficientemente rigorosa para garantir legitimidade acadêmica ao ensino da arte, mas também flexível o bastante para preservar a dimensão criativa e imaginativa da experiência artística, evitando que a disciplina se transformasse em um estudo tedioso e mecanicista.

Assim, o DBAE se estruturou como um movimento curricular que propunha organizar o ensino da arte em quatro domínios interdependentes — produção, história, crítica e estética — com objetivos de conferir rigor acadêmico e científico à disciplina, ampliar a compreensão cultural dos estudantes e formar sujeitos capazes de responder de modo criativo e crítico às manifestações visuais. A proposta defendia que a arte deveria ser ensinada não apenas como prática expressiva, mas como campo de conhecimento com conteúdos sequenciais, métodos próprios e critérios de avaliação, em condições análogas às demais áreas escolares. Embora nomes como W. Dwaine Greer, Ralph A. Smith e Elliot W. Eisner tenham desempenhado papéis relevantes na sistematização e divulgação do movimento, o DBAE não se identifica com um único autor, mas com um esforço coletivo, institucionalmente liderado pelo *Getty Center for Education in the Arts*, que mobilizou pesquisadores, educadores e gestores em torno de uma concepção disciplinar da arte-educação. Dessa forma, o DBAE consolidou-se como um dos movimentos mais influentes da arte-educação no século XX, deixando como legado a noção de um currículo pluralista, no qual a criação artística, a contextualização cultural, a apreciação estética e a reflexão crítica se articulam como orientações disciplinares fundamentais para a legitimação da arte como componente essencial da formação escolar.

2.3.5 Critical Studies in Art Education (CSAE)

O termo “*Critical Studies*” tem origem nas tradições de pensamento crítico que se consolidaram na Europa a partir do século XX, entre as quais se destacam a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, a crítica marxista da cultura e os estudos culturais britânicos. Essas correntes compartilharam um mesmo propósito: analisar as estruturas ideológicas, sociais e culturais que moldam o conhecimento, a linguagem e as formas de representação, bem como as maneiras pelas quais essas dinâmicas influenciam as práticas culturais e as relações de poder.

Embora apresentem pressupostos comuns, cada uma dessas vertentes acrescenta novos elementos conceituais e metodológicos à crítica cultural, configurando um processo histórico de evolução e ampliação de seus fundamentos.

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, desenvolvida na Alemanha nas primeiras décadas do século XX, constitui uma das matrizes fundamentais do pensamento crítico moderno. Filósofos como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e, posteriormente, Jürgen Habermas buscaram compreender as inter-relações entre cultura, ideologia e sociedade no contexto das formações capitalistas pós-industriais. Em textos clássicos como *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer (1947), e *A Teoria da Ação Comunicativa*, de Habermas (1981), a cultura é apresentada tanto como um campo de disputa simbólica quanto como um sistema sujeito a tendências de massificação, padronização e homogeneização social. A crítica à chamada “indústria cultural” evidencia como os produtos culturais — inclusive os artísticos — participam de processos de dominação e conformação da racionalidade coletiva, exigindo, portanto, um olhar analítico-crítico capaz de revelar as dimensões ideológicas da cultura.

No período pós-guerra, essa perspectiva foi ampliada pela crítica marxista da cultura, especialmente a partir das concepções culturais de Antonio Gramsci, Louis Althusser e György Lukács. Com base nessas formulações, pensadores britânicos como Raymond Williams e Terry Eagleton deslocaram o foco da análise marxista tradicional, centrada na economia, para a esfera cultural, concebendo-a como um sistema ativo de produção de significados e valores sociais. Nessa abordagem, o conceito de estética adquire relevância particular, sendo compreendido também como um campo ideológico e político atravessado por relações de hegemonia e resistência, no qual se articulam visões de mundo, práticas simbólicas e formas de subjetividade.

No final da década de 1950, no Reino Unido, desenvolveram-se os *Estudos Culturais Britânicos* (*British Cultural Studies*), no *Centre for Contemporary Cultural Studies*³¹(CCCS) da Universidade de Birmingham, sob a liderança de Richard Hoggart, Raymond Williams e, posteriormente, Stuart Hall. O interesse central dos *Cultural Studies* reside na análise dos processos sociais de construção de sentido e na compreensão das formas pelas quais as práticas culturais partilhadas configuram um campo comum de significações. Seu propósito é reconhecer a cultura contemporânea como um campo de investigação e análise “conceitualmente relevante, pertinente e teoricamente fundamentado” (Wolf, 2009, p. 108).

³¹ Tradução livre: Centro de Estudos Culturais Contemporâneos.

Nesse sentido, Stuart Hall (1980) concebe a noção de cultura não apenas como o conjunto das tradições, crenças, conhecimentos e valores de uma sociedade, nem como a simples descrição dos costumes, atividades sociais e modos de vida de determinado grupo, mas como a soma das inter-relações resultantes de suas práticas sociais. Nos termos do próprio autor:

É nesse contexto que a "teoria da cultura" é definida como "o estudo das relações entre os elementos em um modo de vida integral". "Cultura" não é uma prática; nem é simplesmente a soma descritiva dos "costumes e tradições" das sociedades — como tendia a ser em certos tipos de antropologia. Ela está entrelaçada em todas as práticas sociais e é a soma de suas inter-relações³² (Hall, 1980, p. 60).

Nesse contexto, a partir da década de 1960, o rótulo *Critical Studies* passou a ser aplicado a diferentes campos do saber, refletindo a expansão das abordagens interdisciplinares e das análises críticas da cultura. O ensino da arte não permaneceu à margem desse movimento e, no Reino Unido, consolidou-se o campo dos *Critical Studies in Art Education*³³ (CSAE) — por vezes também denominado *Critical Studies in Art and Design Education*³⁴ — voltado à integração entre a prática artística e a reflexão teórica, histórica e social sobre a arte. Os *Critical Studies in Art Education* incorporaram, assim, princípios fundamentais herdados das vertentes teóricas que os antecederam: a ênfase na análise crítica como método de pensamento, de matriz frankfurtiana; a valorização das dimensões culturais e estéticas na compreensão da realidade social, proposta pela crítica marxista da cultura; e a concepção ampliada de cultura como um sistema de inter-relações entre práticas sociais, formulada pelos *Cultural Studies* britânicos.

Nessa perspectiva, o ensino da arte adquire um significado bastante particular: trata-se do estudo da arte como cultura. Essa definição distingue os *Critical Studies in Art Education* de outras concepções de arte-educação, como aquelas que a entendem, por exemplo, como formação instrumental e utilitária, via para a reconstrução social ou meio para o desenvolvimento das capacidades expressivas individuais. Para essa corrente, a arte-educação não se limita ao cultivo de habilidades artísticas, psicológicas, éticas ou sociais, mas se fundamenta no desenvolvimento das competências críticas, que permitem aos estudantes analisar e interpretar as inter-relações entre arte e cultura, a influência das mídias e dos artefatos estéticos enquanto sistemas de construção simbólica e, em última instância, as dimensões ideológicas da realidade social.

³² Texto original: It is in this context that the 'theory of culture' is defined as 'the study of relationships between elements in a whole way of life'. 'Culture' is not a practice; nor is it simply the descriptive sum of the 'mores and folkways' of societies-as it tended to become in certain kinds of anthropology. It is threaded through all social practices, and is the sum of their inter-relationship.

³³ Tradução livre: Estudos Críticos em Arte-Educação ou Estudos Críticos em Educação Artística.

³⁴ Tradução livre: Estudos Críticos em Educação Artística e de Design.

Richard Hickman, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge e um dos principais pesquisadores dessa vertente, em seu ensaio *A Short History of Critical Studies in Art and Design Education*³⁵, identifica nas reflexões de Dick Field e Brian Allison — formuladas entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970 — os aspectos precursores de uma visão pós-moderna da arte-educação no Reino Unido (Hickman, 2005). Dick Field foi Professor Sênior em Educação, com referência especial ao ensino de arte, no Instituto de Educação da Universidade de Londres. É reconhecido como um dos primeiros teóricos britânicos a propor a superação dos pressupostos modernos da arte-educação, baseados na centralidade da criança, defendendo uma perspectiva metodológica mais equilibrada entre o estímulo às capacidades criativas e expressivas do aluno e a consideração pela integridade da arte e de seus conteúdos. Nesse sentido, fundamenta a necessidade de um ensino da arte centrado não apenas no sujeito, mas também no conteúdo, mediado por disciplinas como filosofia, crítica e história, com "ênfase concomitante nos elementos cognitivos da arte e, em particular, no discurso crítico sobre arte" (Hickman, 2005, p. 19–20).

O ponto central de sua argumentação é que a função da arte na educação geral deve estar voltada para o desenvolvimento da compreensão da arte, e não para a mera realização pessoal por meio da arte. Para Field (1970), a educação artística deve orientar-se para o entendimento da arte como um modo de estruturar a experiência humana. Tal compreensão não se limita ao ato de “fazer arte”, mas implica “descobrir sobre” a arte, isto é, compreender seus modos de produção, seus significados e sua inserção cultural. Nos termos do próprio autor:

Mas argumenta-se aqui que, se aceitarmos a ideia de educação artística como sendo direcionada para a compreensão da arte como um modo de estruturar a experiência, então essa aceitação imediatamente coloca todos esses valores em uma hierarquia. A atividade criativa, tantas vezes defendida como objetivo da arte na educação, é agora vista tanto como o procedimento do artista quanto como uma forma de compreender esse procedimento. Nesse sentido, a atividade criativa não pode ser confinada ao processo de vivenciar a arte praticando-a, pois o processo de “descobrir sobre” a arte também pode ser criativo. Assim, a prática da arte e a descoberta da arte devem caminhar juntas como uma atividade ampla e unificada que leva à compreensão nos dois sentidos de entendimento e utilização³⁶ (Field, 1970, p. 21).

³⁵ Tradução livre: Uma breve história dos Estudos Críticos na Educação em Arte e Design.

³⁶ Texto original: but it is argued here that if we accept the idea of art education as being directed towards the understanding of art as a mode of structuring experience, then this acceptance immediately places all such values in a hierarchy. Creative activity, so often urged as the objective of art in education, is now seen both as the procedure of the artist and as a way of understanding that procedure. In this sense creative activity cannot be confined to the process of experiencing art by practising it, for the process of ‘discovering about’ art can also be creative. Thus the practice of art and the discovery of art should go hand in hand as one broad and unified activity leading to understanding in the twin senses of grasp and use.

Por sua vez, Brian Allison, em seu artigo *Sequential Programming in Art Education: A Revaluation of Objectives*, critica a ênfase excessiva atribuída ao domínio expressivo ou prático na arte-educação e propõe uma reavaliação dos objetivos do ensino da arte, de modo que este seja concebido como um processo sequencial, coerente e integrador. Segundo o autor, o domínio expressivo/prático, então predominante nas práticas pedagógicas da época, sustenta-se em um discurso falacioso — a crença de que a função da educação artística reside unicamente na expressão pessoal. Essa visão reducionista, embora valorize a criatividade individual, negligencia outras dimensões essenciais da experiência estética e limita a formação do aluno à prática empírica do “fazer artístico”. Em sua proposta, Allison (1973, p. 67) identifica cinco domínios distintos que, embora possuam naturezas específicas, devem ser articulados entre si para a formação estética plena do estudante: o expressivo/prático, o analítico, o crítico, o histórico e o cultural. Dessa forma, sua perspectiva amplia o estudo da arte para além da prática artística, concebendo-o como um campo de compreensão dos fenômenos artísticos orientado pelo pensamento analítico-crítico e pela reflexão histórico-cultural. Assim, as concepções de Field e Allison antecipam uma mudança de orientação no ensino da arte, em direção a metodologias que valorizam o desenvolvimento das competências críticas por meio da análise contextual, histórica, social e cultural, em detrimento daquelas fundamentadas exclusivamente no aprimoramento das habilidades expressivas vinculadas à prática artística.

Nas décadas seguintes, as reflexões de Dick Field e Brian Allison encontraram continuidade e sistematização em uma nova geração de pesquisadores e educadores britânicos — entre os quais se destacam Rod Taylor, David Thistlewood, Richard Hickman, Nicholas Addison, John Swfit e Sue Cox, entre outros. Esses autores contribuíram para o delineamento teórico e metodológico dos *Critical Studies in Art Education*, articulando a prática pedagógica com a pesquisa em arte, cultura e currículo, e estabelecendo as bases conceituais que permitiram a consolidação formal do movimento. A formulação institucional dos *Critical Studies in Art Education* consolidou-se no início da década de 1980, com a implementação do Projeto Nacional de Estudos Críticos em Educação Artística (*National Project on Critical Studies in Art Education*), no Reino Unido. Desenvolvido entre 1981 e 1984, esse projeto constituiu um marco fundamental para o reconhecimento do papel e da relevância dos Estudos Críticos no ensino da arte e do design. Como esclarece Rod Taylor (2005, p. 27), o projeto surgiu em reação à perspectiva moderna de arte-educação centrada na criança, partindo da constatação de que “a ênfase predominante na atividade prática significava que a maioria dos alunos saía da escola com pouco ou nenhum conhecimento e compreensão das artes visuais, além daquele adquirido exclusivamente por meio de sua própria prática”.

O que se instituiu, portanto, como compreensão do que viria a ser designado *Critical Studies in Art Education* correspondeu à percepção generalizada da necessidade de um conjunto de estudos que ampliassem a aprendizagem artística para além da dimensão prática, incorporando também a dimensão da compreensão crítica dos fenômenos artísticos, a partir de uma orientação analítico-contextual, isto é, o estudo das obras e práticas artísticas em seus contextos históricos, culturais, sociais e ideológicos. Para esse fim, a História da Arte tornou-se o eixo central desse novo campo de investigação e ensino, não mais concebida apenas como uma narrativa cronológica ou formalista dos estilos e movimentos artísticos, mas também como uma disciplina de caráter interpretativo e contextual, voltada à análise crítica das inter-relações entre arte e sociedade. Nessa perspectiva, o estudo da arte passou a considerar dimensões socioculturais diversas — políticas, econômicas, religiosas, territoriais, ético-normativas, tecnológicas, científicas, entre outras — como elementos indissociáveis da experiência estética e da produção simbólica.

No plano conceitual, os *Critical Studies in Art Education* configuram-se como uma reação à estética da arte e ao ensino artístico de orientação modernista. Do ponto de vista estético e artístico, essa vertente representou uma proposta de superação tanto do formalismo estético quanto da arte expressionista. Como esclarece Sue Cox (2005), a partir do modernismo, “as concepções de arte derivadas do expressionismo e do formalismo”, que associavam a arte às suas qualidades formais e à expressão de sentimentos subjetivos, fundiram-se em uma visão unificada, que se tornou a concepção predominante ao longo de grande parte do século XX. Contudo, nas últimas décadas, essa perspectiva tem sido questionada por artistas e teóricos que defendem que, independentemente do que se entenda por arte, os fenômenos artísticos devem ser compreendidos “em relação aos contextos histórico, cultural, social e ideológico em que ocorrem” (Cox, 2005, p. 106). Do ponto de vista da pedagogia da arte, os *Critical Studies in Art Education* também se afirmaram como uma reação às concepções modernistas de ensino artístico, sobretudo àquelas associadas ao método da livre expressão e à perspectiva lowenfeldiana, centrada exclusivamente no desenvolvimento das competências criativas e expressivas dos estudantes por meio da prática de ateliê. Nesse sentido, Arthur Hughes (1991, p. 71) observa que, quase vinte anos após a proposta de Dick Field de ampliar o ensino da arte para além do fazer, consolidou-se entre os educadores uma compreensão mais ampla de que, sem mediação conceitual e crítica, o estímulo ao desenho, à pintura e à produção artística “permanece uma experiência incompleta”.

Do ponto de vista metodológico, os *Critical Studies in Art Education* constituem-se a partir da noção de estudos complementares. Essa noção pressupõe a integração entre a área

central de estudos — neste caso, a arte — e outros campos do conhecimento, como a filosofia, a sociologia, a psicologia, as ciências naturais e a matemática, entre outros. Desse modo, novos conteúdos e disciplinas passaram a ser incorporados ao campo artístico, adquirindo legitimidade a partir de estruturas conceituais e epistemológicas provenientes de domínios externos às artes, instituídas como instâncias transversais com o status de “história cultural” (Thistlewood, 2005, p. 58). Essas áreas foram, assim, incorporadas ao ensino e à pesquisa em arte, legitimando abordagens interdisciplinares que ampliaram o estatuto epistemológico das artes, deslocando-o do âmbito restrito das linguagens para o das ciências — sejam elas humanas, sociais, naturais, exatas, aplicadas, cognitivas ou normativas.

A noção de estudo complementar, utilizada no âmbito dos *Critical Studies in Art Education* (CSAE) no Reino Unido, distingue-se da concepção disciplinar que estruturou o *Discipline-Based Art Education* (DBAE) nos Estados Unidos, caracterizando duas orientações metodológicas diametralmente opostas. A perspectiva disciplinar parte do princípio de que a estrutura formal que constitui o campo das artes visuais — suas linguagens, técnicas, princípios e fundamentos — deve servir como referência organizadora do processo didático-metodológico. Assim, a lógica interna que define a arte como sistema de linguagem torna-se o modelo para a sistematização de seu ensino, orientando a aprendizagem segundo os elementos essenciais de sua própria estrutura formal. Em contraste, a lógica dos estudos complementares propõe uma ampliação epistemológica do campo, fundamentando o ensino da arte na associação entre diferentes domínios científicos. Enquanto a concepção disciplinar baseia-se em uma lógica endógena, estruturada por disciplinas que expressam e representam sua própria organização formal, a concepção complementar opera segundo uma lógica exógena, que busca associar uma disciplina a diferentes campos do conhecimento, sistematizando sua estrutura por meio de modelos conceituais provenientes de outras áreas.

Em síntese, os *Critical Studies in Art Education* inserem-se nos desdobramentos das tradições do pensamento crítico europeu que emergem a partir do início do século XX, consolidando-se como uma vertente pós-moderna do ensino da arte. Constituíram-se como uma reação à arte-educação moderna de concepção lowenfeldiana, centrada na criança e no desenvolvimento exclusivo das habilidades práticas, ao mesmo tempo em que instituíram a História da Arte como eixo central de sua didática, a partir de uma abordagem interpretativa e contextual voltada à análise das inter-relações entre arte, sociedade e cultura. Nessa perspectiva, a noção de estudos complementares foi concebida como um meio de fundamentar disciplinas orientadas à ampliação do escopo do estudo da arte, deslocando-o do âmbito estritamente prático para o campo da compreensão crítica e reflexiva, mediante o diálogo com

conhecimentos sistematizados provenientes de diferentes campos científicos. Tal movimento permitiu a integração entre arte e história da arte com áreas como filosofia, sociologia, psicologia e ciências naturais, legitimando essas novas perspectivas com base em fundamentos conceituais, metodológicos e epistemológicos oriundos de campos historicamente consolidados. Dessa forma, os *Critical Studies in Art Education* estabeleceram-se como um dos mais relevantes movimentos da arte-educação na segunda metade do século XX, deixando como legado uma concepção curricular pluralista, pautada no desenvolvimento da racionalidade crítica e na análise dos aspectos históricos, sociais e culturais que permeiam os fenômenos artísticos.

2.3.6 Abordagem Triangular

A Abordagem Triangular, sistematizada pela pesquisadora e arte-educadora Ana Mae Barbosa, constitui-se como a teoria de ensino da arte de maior relevância no Brasil e uma das formulações mais significativas da arte/educação em âmbito internacional. Representa a construção nacional de um pensamento em arte-educação de matriz pós-moderna e de concepção curricular pluralista, desempenhando papel análogo ao que o *Critical Studies in Art Education* (CSAE) representa no contexto inglês e o *Discipline-Based Art Education* (DBAE) no cenário norte-americano. O desenvolvimento dessa teoria confunde-se com a própria trajetória de sua principal formuladora, Ana Mae Barbosa, cuja produção intelectual e prática profissional consolidaram a Abordagem Triangular como referência fundamental para a renovação curricular e crítica da disciplina artística no ensino formal brasileiro.

Em 1975, Ana Mae Barbosa publica sua primeira obra dedicada ao ensino da arte, *Teoria e Prática da Educação Artística*, que antecedeu a formalização da Abordagem Triangular, mas já esboçava, de forma incipiente, algumas de suas premissas e, sobretudo, elementos de um pensamento pós-moderno em arte-educação. Nesse livro, a autora apresenta suas primeiras críticas às formulações lowenfeldianas que caracterizavam a concepção moderna de ensino de arte, centrada exclusivamente na produção artística concebida como atividade de livre expressão e desenvolvimento individual. Para Barbosa, mais do que enfatizar apenas a prática criadora, o ensino da arte deve alfabetizar o olhar e desenvolver a reflexão sobre o fazer artístico. Segundo a autora, durante muito tempo, criatividade e imaginação foram tratadas como conceitos equivalentes, “e a tarefa do professor era encontrar projetos interessantes que poderiam estimular a imaginação da criança”. No entanto, o contexto do ensino de arte mudou e ficou mais complexo, exigindo não mais apenas um enfoque na produção, mas sendo “necessário ensinar a ver, a analisar, a especular, a investigar” (Barbosa, 1975, p. 46).

A década de 1990 representa um período decisivo para a consolidação da Abordagem Triangular, marcada tanto por sua apresentação e sistematização quanto por sua revisão e reestruturação conceitual. Em 1991, com a publicação da obra *A imagem no ensino da arte*, Ana Mae Barbosa formaliza a proposta pela primeira vez sob a denominação de Metodologia Triangular, configurando um marco inaugural de sua trajetória. Já em 1998, com a publicação de *Tópicos Utópicos*, a autora revisa sua formulação inicial e manifesta sua preferência pelos termos Proposta Triangular ou Abordagem Triangular, ao afirmar que “metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular” (Barbosa, 1998, p. 33).

A Abordagem Triangular se estrutura a partir de três eixos centrais, concebidos como dimensões indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem em arte: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização. O primeiro eixo, o fazer artístico, refere-se à experiência prática da criação, valorizando a produção plástica e visual como forma de expressão, experimentação e construção de conhecimento. O segundo eixo, a leitura da imagem, implica desenvolver a capacidade de ver, analisar, interpretar e criticar as produções visuais, sejam elas da história da arte, da cultura popular ou das mídias contemporâneas. O terceiro eixo, a contextualização, diz respeito à inserção das práticas e imagens no tempo e no espaço, relacionando-as a contextos sociais, culturais, históricos e políticos. Esses três vértices, quando articulados de modo integrado, configuram a especificidade epistemológica da Abordagem Triangular, que rompe com o paradigma moderno centrado unicamente na livre expressão e projeta a arte/educação como campo crítico e plural.

A partir dos anos 2000, a Abordagem Triangular passa a configurar-se como uma teoria aberta e em constante construção, marcada pelas contribuições coletivas de diversos pesquisadores e arte-educadores de diferentes países, bem como pelos aportes teóricos e práticos de inúmeros colaboradores e simpatizantes. Diferentemente da década de 1990, quando seu desenvolvimento se confundia quase integralmente com o pensamento e a trajetória intelectual de Ana Mae Barbosa, inaugura-se um novo período em que a proposta alcança reconhecimento e interesse internacional, ampliando sua legitimidade como referência no campo da arte/educação. Nesse contexto, consolidaram-se cinco campos de ampliação: a ênfase da cultura visual; a valorização do multiculturalismo e da interculturalidade; a integração das mídias e tecnologias como linguagens e conteúdos do ensino de arte; o diálogo com os estudos de cognição; e a expansão de sua aplicação prática a diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação infantil e a educação inclusiva.

A incorporação da cultura visual constitui um dos marcos mais expressivos da fase de expansão da Abordagem Triangular. Ao deslocar o foco exclusivo da história da arte para o campo mais amplo das visualidades, a proposta passou a dialogar com referenciais emergentes da indústria cultural, da cultura midiática, da sociedade da informação e da cultura digital. Na coletânea *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*, publicada em 2010, Ana Mae Barbosa, Fernando Pereira da Cunha e seus colaboradores relacionam a Abordagem a diferentes linguagens e mídias — publicidade, televisão, quadrinhos, design, fotografia e internet — enfatizando uma relação mais diversa com os suportes e dispositivos que caracterizam a cultura visual contemporânea. Essa ampliação consolidou a leitura de imagens como dimensão crítica e cultural, abrindo a proposta para objetos visuais antes marginalizados nos currículos escolares. Paralelamente, outro aspecto fundamental foi a valorização do multiculturalismo e da interculturalidade, que expandiu de forma decisiva a dimensão da contextualização. Tal perspectiva foi amplamente discutida em *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*, publicada em 2005, obra na qual a arte/educação é problematizada a partir do reconhecimento da diversidade cultural e da crítica à hegemonia eurocêntrica e aos padrões de “normalidade” que desconsideram ou desvalorizam as singularidades culturais. Nesse horizonte, o ensino da arte deixa de se restringir à transmissão de cânones legitimados e passa a incluir identidades, etnias, territorialidades e diferentes matrizes simbólicas.

A integração das mídias e tecnologias também representou um aspecto decisivo na fase de expansão da Abordagem Triangular. Ao invés de serem concebidas apenas como suportes auxiliares, as linguagens digitais passaram a ser reconhecidas como conteúdos e modos de conhecimento, perspectiva discutida em alguns artigos da obra *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, nos quais se enfatiza a necessidade de incorporar criticamente a fotografia, o vídeo, o design gráfico e a produção audiovisual ao fazer artístico, à leitura e à contextualização. Nesse movimento, a proposta se alinhou às transformações da sociedade em rede e da cultura digital, reforçando sua pertinência diante das novas formas de produção e circulação da imagem. Em paralelo, consolidou-se o diálogo da Abordagem com os estudos de arte e cognição, dimensão explorada em *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais* e retomada em *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*, obras que destacam a função da experiência estética no desenvolvimento da percepção, da imaginação e do pensamento visual. Assim, a Abordagem Triangular reafirma sua especificidade como proposta epistemológica capaz de integrar sensibilidade, crítica cultural e complexidade cognitiva em um mesmo processo educativo.

Por fim, a expansão da aplicação prática da Abordagem Triangular em diferentes níveis escolares consolidou-se como um quinto eixo fundamental de seu desenvolvimento. Se em sua origem a proposta esteve fortemente vinculada à formulação teórica de Ana Mae Barbosa, a partir dos anos 2000 multiplicaram-se as experiências empíricas de sua operacionalização em sala de aula, envolvendo desde o ensino fundamental até o ensino médio. Mais recentemente, a proposta recebeu novos aportes com a publicação de *Artes Visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular*, organizada por Ana Mae Barbosa e Sidiney Peterson Ferreira de Lima (2024), obra que reúne contribuições de diversos pesquisadores e arte-educadores. Nessa coletânea, a Abordagem é analisada a partir de práticas que abarcam não apenas o ensino básico, mas também a educação infantil e a educação inclusiva (Lima, 2024, p. 33). Esse movimento evidencia sua flexibilidade para se adaptar às necessidades de diferentes contextos pedagógicos e reafirma o caráter plural, dinâmico e colaborativo da Abordagem Triangular, que se mantém em permanente atualização diante dos desafios da arte/educação contemporânea.

Em síntese, a trajetória da Abordagem Triangular evidencia um movimento de contínua transformação: nasce em 1975 de forma incipiente, vinculada às primeiras críticas de Ana Mae Barbosa ao modelo moderno de ensino da arte; consolida-se nos anos 1990, quando é formalizada e revista, adquirindo identidade própria como proposta pós-moderna; e, a partir dos anos 2000, amplia-se por meio de contribuições coletivas, incorporando novos eixos conceituais, como cultura visual, multiculturalismo e interculturalidade, mídias e tecnologias, estudos de arte e cognição, além da expansão prática para diferentes níveis e contextos escolares. Se na sua origem a Abordagem se confundia com a trajetória individual de sua principal formuladora, no século XXI ela se afirma como uma teoria colaborativa, plural e de alcance internacional, reconhecida como a mais importante construção brasileira no campo da arte/educação e como referência de diálogo com os desafios contemporâneos da educação artística em âmbito global.

3 Pluralismo Metodológico

*A meta da ciência moderna é conhecimento “objetivo”.
Tal meta vai se revelando inatingível e indesejável.
Enquanto a meta for esta, a ciência será fonte preferencial
de todo conhecimento. [...] Mas, abandonada a meta da objetividade, todas as disciplinas
passarão a ser fontes equivalentes de conhecimento.
A equivalência e a complementaridade do conhecimento
científico e artístico será o tema a ser discutido.*

Vilém Flusser, *Criação científica e artística*.

3.1 O debate da filosofia da ciência: Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend

No decorrer do século XX, a filosofia da ciência foi marcada por intensos debates em torno da natureza do conhecimento científico e de seus critérios de validação. Nesse cenário, quatro pensadores assumem posição central: Karl Popper, que propôs o falsificacionismo crítico como critério de demarcação entre ciência e não ciência; Thomas Kuhn, que introduziu a noção de paradigma e descreveu o desenvolvimento científico como alternância entre períodos de ciência normal e revoluções; Imre Lakatos, que buscou uma síntese entre essas visões ao elaborar a teoria dos programas de pesquisa; e Paul Feyerabend, que, ao criticar os modelos anteriores, defendeu o pluralismo metodológico como fundamento para compreender a prática científica. Em conjunto, esses autores delineiam um panorama que questiona a ideia de linearidade no progresso científico, isto é, a concepção de que a ciência acumula conhecimentos de modo contínuo, progressivo e inevitável em direção à verdade objetiva. A análise de suas proposições e críticas permite examinar tanto os fundamentos epistemológicos que sustentam cada perspectiva quanto as implicações conceituais para a definição e o desenvolvimento das ciências.

Entre esses autores, Karl Popper ocupa posição inaugural ao formular o falsificacionismo crítico como critério de demarcação da ciência. Em *The Logic of Scientific Discovery*, Popper (1959) rejeitou a noção de que a ciência se fundamenta em métodos indutivos capazes de estabelecer a verdade das teorias a partir da repetição de observações. Para ele, nenhuma quantidade de casos confirmatórios seria suficiente para garantir a validade universal de uma hipótese. O contrário, um único contraexemplo empiricamente verificado já seria suficiente para refutá-la. Segundo o autor, “não a verificabilidade, mas a falseabilidade de um sistema deve ser tomada como critério de demarcação”, de modo que o que caracteriza um sistema científico empírico é sua *condição de possibilidade* de ser “refutado pela experiência”

(Popper, 1959, p. 40–41). Nesse sentido, a ciência progride não pela verificação, mas pelo processo contínuo de conjecturas e refutações, no qual teorias são propostas e seus pressupostos são contestados e submetidos a contradição. O valor científico de uma teoria, portanto, reside em seu grau de falseabilidade, isto é, na possibilidade de ser testada e eventualmente refutada pela experiência.

A proposta popperiana estabeleceu uma nova forma de compreender a racionalidade científica, ao deslocar o foco da verificação para a crítica sistemática. No entanto, sua concepção de progresso por sucessivas refutações e substituições teóricas passou a ser questionada por outros filósofos da ciência. As análises históricas de Thomas Kuhn, em especial, questionaram a perspectiva popperiana e argumentaram que a prática científica não se organiza de modo tão linear nem responde automaticamente a refutações empíricas. Kuhn substitui o modelo lógico-normativo de Popper por um modelo histórico-sociológico da ciência, em que o conhecimento é condicionado por comunidades científicas e matrizes disciplinares. Para Kuhn, a ciência desenvolve-se a partir da adesão a paradigmas compartilhados por comunidades científicas, os quais moldam tanto as práticas de pesquisa quanto os critérios de avaliação de teorias. Essa inflexão abriu caminho para uma concepção histórica do conhecimento científico, distinta do racionalismo crítico de Popper.

Em *The Structure of Scientific Revolutions*, Thomas Kuhn (1962) introduziu a noção de paradigma como elemento estruturante da ciência. Para o autor, o desenvolvimento científico alterna-se entre períodos de ciência normal, nos quais a comunidade científica trabalha a partir de um conjunto de teorias, métodos e valores amplamente aceitos, e momentos de crise, nos quais anomalias acumuladas desafiam a ordem vigente. Nessas circunstâncias, a substituição de um paradigma por outro caracteriza uma revolução científica, processo que não se explica apenas por critérios racionais de refutação, mas também por fatores históricos, sociais e culturais. Nos termos do próprio autor: “revoluções científicas são aqui consideradas aqueles episódios de desenvolvimento não cumulativos nos quais um paradigma mais antigo é substituído, no todo ou em parte, por um novo incompatível” (Kuhn, 1962, p. 91). Assim, a mudança científica é compreendida como uma lógica de alternância e atualização de paradigmas, relativizando a concepção de progresso contínuo e linear.

A concepção kuhniana exerceu grande impacto ao demonstrar que a ciência não progride por mera acumulação de descobertas ou por sucessivas refutações, mas por transformações estruturais que envolvem também fatores históricos, sociais e culturais. Contudo, sua ênfase na descontinuidade e na conversão paradigmática foi alvo de críticas, sobretudo pela aparente dificuldade de justificar racionalmente a passagem de um paradigma a outro. Nesse ponto, Imre

Lakatos buscou oferecer uma alternativa que preservasse o valor histórico das análises de Kuhn sem abandonar a dimensão racional proposta por Popper, formulando a noção de programas de pesquisa científica como unidade explicativa do desenvolvimento da ciência.

Em seu ensaio *Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes*, Imre Lakatos (1970) propôs a noção de programa de pesquisa científica como alternativa às concepções de Popper e Kuhn. Para ele, a ciência não deve ser entendida apenas como uma sucessão de teorias isoladas, mas como o desenvolvimento de programas compostos por um núcleo duro de hipóteses fundamentais, protegido por um cinturão protetor de hipóteses auxiliares passíveis de modificação. Uma série de teorias, e não uma única teoria, é avaliada como científica ou pseudocientífica, sendo essas séries conectadas por uma continuidade que as integra em programas de pesquisa. Segundo o autor, “um programa de pesquisa é bem-sucedido se tudo isso levar a uma mudança progressiva do problema; malsucedido se levar a uma mudança degenerada do problema” (Lakatos, 1970, p. 271). Esta abordagem buscou preservar a racionalidade científica defendida por Popper, ao mesmo tempo que reconheceu a historicidade do desenvolvimento científico destacada por Kuhn, e argumentou em favor do progresso científico por meio da competição entre programas de pesquisa rivais e da capacidade de séries de teorias para prever e confirmar fatos novos.

Apesar de oferecer um modelo que conciliava o racionalismo crítico de Popper com a historicidade de Kuhn, a proposta de Lakatos ainda pressupunha a existência de critérios relativamente estáveis para avaliar o progresso científico. Foi justamente essa pretensão normativa que motivou as críticas de Paul Feyerabend, que questionou a possibilidade de qualquer método universal capaz de orientar de forma definitiva a prática científica. Para ele, a própria história da ciência demonstra que descobertas relevantes muitas vezes ocorreram pela transgressão das regras estabelecidas, o que o levou a defender o pluralismo metodológico como alternativa às concepções anteriores.

Em *Against Method*, publicado em português como *Contra o Método*, Paul Feyerabend ([1975] 1993) formulou uma crítica decisiva às concepções de seus predecessores ao argumentar que não existe um método científico único e universal capaz de assegurar ou explicar o progresso da ciência. Para o autor, a própria história das descobertas demonstra que avanços significativos ocorreram justamente quando cientistas recorreram a estratégias pouco convencionais, muitas vezes incompatíveis com os critérios aceitos em seu tempo. É nesse horizonte que se insere sua máxima mais célebre, o “*anything goes*”, isto é, tudo vale, expressão que remete à noção de anarquismo epistemológico. Contudo, o “*anything goes*” não significa ausência de critérios, mas crítica à imposição de critérios únicos. Ou seja, trata-se de uma defesa

da anarquia metodológica, em que a diversidade de métodos e epistemologias é condição para a criatividade científica. Assim, esse conceito designa a condição segundo a qual a ciência não se organiza de maneira hierárquica ou uniforme, mas se constitui como campo em que convivem diferentes métodos, tradições e critérios de validação. Pluralismo Metodológico implica a convivência de múltiplas metodologias e teorias, postula a diversidade heurística e reconhece o uso irrestrito de estratégias diversas como condição para o avanço do conhecimento. Assumir uma postura pluralista significa reconhecer que a ciência é inevitavelmente atravessada pela heterogeneidade de práticas, integrando métodos e perspectivas diversas como instrumentos legítimos de construção do saber. Nos termos do próprio autor:

O conhecimento assim concebido não é uma série de teorias coerentes, a convergir para uma doutrina ideal; não é um gradual aproximar-se da verdade. É, antes, um oceano cada vez maior de alternativas mutuamente incompatíveis, em que cada teoria singular, cada conto de fadas, cada mito que seja parte do todo força as demais partes a manterem articulação maior, fazendo com que todas concorram, através desse processo de competição, para o desenvolvimento de nossa consciência³⁷ (Feyerabend, 1993, p. 21).

Em síntese, o debate entre Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend evidencia a pluralidade de concepções acerca da racionalidade científica e dos critérios de progresso. Enquanto Popper destacou a crítica por meio da falseabilidade, Kuhn enfatizou a força histórica dos paradigmas e Lakatos buscou conciliar racionalidade e historicidade com sua teoria dos programas de pesquisa, Feyerabend levou a discussão a um limite mais radical ao negar a possibilidade de regras universais. Seu pluralismo metodológico propõe que o avanço do conhecimento depende justamente da diversidade de métodos e da liberdade para transgredir normas estabelecidas, sugerindo que a progresso científico e o avanço do conhecimento não residem na adesão estrita a único método canônico, mas sim na convivência de distintas racionalidades e práticas investigativas.

3.2 Pluralismo metodológico e arte/educação

A proposta de Paul Feyerabend ultrapassa o campo da filosofia da ciência e oferece elementos para repensar também os processos de ensino e aprendizagem. Assim como na ciência não existe um método único capaz de garantir o progresso do conhecimento, no campo

³⁷ Texto original: Knowledge so conceived is not a series of self consistent theories that converges towards an ideal view; it is not a gradual approach to the truth. It is rather an ever increasing ocean of mutually incompatible alternatives, each single theory, each fairy-tale, each myth that is part of the collection forcing the others into greater articulation and all of them contributing, via this process of competition, to the development of our consciousness.

educacional também coexistem diferentes correntes, práticas e tradições pedagógicas, cada qual com suas contribuições e limitações. Transposto para a educação, o pluralismo metodológico significa reconhecer essa multiplicidade como um recurso positivo, capaz de ampliar as possibilidades formativas e de responder à diversidade de contextos, sujeitos e objetivos presentes na escola contemporânea.

Sob esse ponto de vista, a própria história da arte/educação confirma a pertinência do pluralismo, pois, assim como a ciência, o campo artístico-pedagógico desenvolveu-se por meio de rupturas e permanências que revelam a coexistência de racionalidades distintas. Desde o academicismo e o ensino técnico do desenho industrial, passando pelas pedagogias modernas da livre expressão e chegando às propostas críticas e multiculturais da pós-modernidade, o campo constituiu-se a partir de sucessivas correntes que nunca se anularam completamente, mas que continuam a se sobrepor no cotidiano escolar. Tal como no diagnóstico de Feyerabend para a ciência, também na arte/educação a heterogeneidade de métodos não é exceção, mas regra constitutiva.

Na realidade educacional da pós-modernidade, essa multiplicidade já se manifesta de modo concreto. O cotidiano escolar reúne práticas derivadas de concepções tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na ênfase instrucional; práticas modernas, que valorizam a expressão individual e a criatividade; e práticas pós-modernas, voltadas à reflexão crítica, à diversidade cultural e às novas mídias. Essa sobreposição, contudo, ocorre em geral de forma difusa e não sistematizada, constituindo uma espécie de “anarquia epistemológica” de fato, em que diferentes perspectivas convivem sem plena consciência de seus fundamentos e sem articulação planejada.

É nesse horizonte que o pluralismo metodológico pode atuar como meta-metodologia consciente. Em vez de compreender a coexistência de abordagens como sobreposição caótica, trata-se de sistematizar essa pluralidade histórica e transformá-la em instrumento pedagógico deliberado. O docente, ao assumir uma postura pluralista, não se limita a aplicar métodos de maneira fragmentada ou aleatória, mas seleciona e articula teorias ou paradigmas distintos conforme os objetivos de aprendizagem e as necessidades dos estudantes. Assim, o pluralismo metodológico converte a heterogeneidade do ensino em estratégia planejada, capaz de aprimorar o processo educativo e de legitimar a presença simultânea de distintas epistemologias e tradições pedagógicas no cotidiano escolar.

A compreensão do pluralismo metodológico pode ser ampliada quando se reconhece que ele não se limita a uma proposta epistemológica de Feyerabend, mas corresponde também a um espírito de época, uma mentalidade cultural que caracteriza a condição pós-moderna

contemporânea. Nesse sentido, ele se apresenta como uma característica predominante, ainda que muitas vezes inconsciente, de nosso tempo: a convivência integrada de concepções distintas, provenientes de tradições históricas diversas. Essa condição cultural, que caracteriza a pós-modernidade, sustenta a pertinência do pluralismo metodológico como abordagem de ensino na arte/educação contemporânea.

3.3 Descrição da Pesquisa e de suas Etapas

No presente estudo, o pluralismo metodológico é assumido como princípio norteador da investigação empírica. Para tanto, foram selecionadas três teorias representativas de diferentes paradigmas da arte/educação: o desenho industrial de Walter Smith, vinculado ao Paradigma Industrial; o método da livre expressão, desenvolvido por Franz Cizek e sistematizado por Viktor Lowenfeld, característico do Paradigma Moderno; e a perspectiva curricular de Elliot Eisner, que integra o conjunto de abordagens do Paradigma Pós-Moderno. Essas três referências foram escolhidas não apenas pelo valor histórico que ocupam na constituição do campo, mas também pela possibilidade de oferecerem modelos de ensino distintos e plenamente aplicáveis ao contexto escolar contemporâneo.

O estudo adota um delineamento quase experimental de grupo único, no qual todos os alunos participantes realizam uma atividade inicial de desenho abstrato (etapa diagnóstica), em seguida participam de três aulas temáticas, cada uma correspondente a um dos paradigmas, e por fim produzem um desenho final (portfólio final) para análise comparativa. Não há grupo de controle; a análise baseia-se no contraste intraindividual e intragrupal das produções visuais, minimizando variáveis externas por meio da padronização dos materiais e das condições de realização. Essa metodologia articula-se ao pluralismo metodológico ao investigar em que medida a aplicação sequencial dos três paradigmas da arte/educação (Industrial, Moderno e Pós-Moderno) contribui para o desenvolvimento de competências estéticas e artísticas nos estudantes.

A aplicação prática da pesquisa foi organizada em uma sequência de três aulas temáticas, cada uma dedicada a um paradigma da arte/educação. A primeira aula, inspirada no Paradigma Industrial, desenvolveu exercícios de desenho abstrato com ênfase na organização formal, na estrutura compositiva e na precisão técnica. A segunda, fundamentada no Paradigma Pós-Moderno, abordou a dimensão crítica e contextual do fazer artístico, incentivando a apropriação de referências culturais e a utilização de códigos simbólicos na criação visual. A terceira, vinculada ao Paradigma Moderno, propôs atividades de livre expressão, estimulando a originalidade, a criatividade e a manifestação subjetiva dos estudantes. Essa estrutura buscou

articular, de forma planejada, os diferentes modos de ensinar arte, em consonância com a meta-metodologia pluralista que orienta o estudo.

A análise dos resultados conjuga procedimentos qualitativos e comparativos, com foco nos elementos formais observáveis nas produções visuais dos portfólios inicial e final. As imagens serão examinadas a partir de seis categorias analíticas, que permitem identificar transformações estéticas e cognitivas ocorridas ao longo do processo. Cada categoria corresponde a um aspecto específico da aprendizagem artística e foi definida com base em critérios visuais objetivos, articulados à apreciação interpretativa do pesquisador. São elas: (1) Precisão técnica, que avalia o nível de controle formal nos elementos específicos da composição, como o uso de linhas retas, contornos limpos e proporções equilibradas; (2) Percepção das proporções, que considera o grau de equilíbrio visual entre as partes e o todo da obra; (3) Originalidade temática, que observa a variabilidade na temática ou na tendência estilística global, distinguindo composições de caráter geométrico, regular ou orgânico; (4) Criatividade instrumental e composicional, que examina a diversidade no uso de materiais, linhas, formas, cores, texturas e contrastes; (5) Configuração visual, que identifica as tendências ao nivelamento (composições regulares e simétricas) ou ao aguçamento (composições irregulares e assimétricas); e (6) Estilo visual, que avalia o grau de assimilação de novas referências artísticas e de aplicação de códigos simbólicos. Essas categorias permitem uma leitura integrada dos resultados, considerando tanto a evolução individual dos estudantes quanto os padrões coletivos de aprendizagem, de modo a relacionar o desenvolvimento das competências estéticas e artísticas com a aplicação sequencial dos paradigmas da arte/educação.

Para complementar a análise qualitativa, foi adotado um sistema de avaliação qualitativa baseada em escala ordinal simplificada, concebida para mensurar o grau de transformação estética entre o portfólio inicial e o portfólio final. Cada produção foi examinada quanto ao grau de novidade observado na obra final em relação à etapa diagnóstica, utilizando-se três níveis de avaliação expressos numericamente como 1, 3 e 5. O nível 1 (muito similar) indica continuidade predominante entre as produções, com poucas ou nenhuma modificação relevante nos aspectos formais ou expressivos; o nível 3 (mudança considerável) corresponde a transformações perceptíveis na organização compositiva, na estrutura formal ou na linguagem plástica, sem ruptura completa com o estilo inicial; e o nível 5 (mudança significativa) representa uma reconfiguração substancial da produção, evidenciando avanço técnico, ampliação da originalidade e assimilação de novas referências visuais. Essa escala ordinal de três níveis possibilita sintetizar visualmente as variações observadas, convertendo interpretações

qualitativas em dados comparativos e favorecendo a identificação das tendências de aprendizagem estética e artística no conjunto dos participantes.

A aplicação envolveu duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, com alunos de 10 a 11 anos de idade. No 5º ano A, composto por 28 estudantes, foram excluídos 5 alunos que não realizaram a etapa diagnóstica, o portfólio final ou que estiveram ausentes em mais de uma das aulas, restando 23 participantes com dados válidos para a comparação entre os momentos inicial e final. No 5º ano B, que contava com 29 estudantes, foram excluídos 5 alunos pelos mesmos critérios, totalizando 24 participantes considerados na análise. Assim, obteve-se um total de 47 portfólios completos, aptos para a análise comparativa entre as produções iniciais e finais. A temática escolhida para todas as atividades foi a arte abstrata, em consonância com as orientações normativas e com as possibilidades previstas na legislação e nos documentos oficiais do currículo municipal para a linguagem de artes visuais no Ensino Fundamental.

As aulas ocorreram uma vez por semana, com duração de 50 minutos, ao longo de cinco encontros, incluindo a etapa diagnóstica e o trabalho de conclusão. Para a realização das atividades, foram disponibilizados materiais básicos de uso escolar, como folha sulfite, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, régua, lápis grafite e borracha, de modo a assegurar tanto a viabilidade da proposta quanto a homogeneidade dos recursos entre as turmas. Essa organização permitiu estabelecer condições controladas para a aplicação das metodologias e garantiu a consistência da comparação entre os resultados obtidos antes e depois da intervenção.

3.4 Descrição das aulas e planos de aula

A etapa prática da presente pesquisa foi estruturada em uma sequência de cinco aulas, concebidas para operacionalizar o pluralismo metodológico no ensino de artes visuais e para permitir a comparação entre as produções dos estudantes antes e depois da intervenção. Cada aula foi planejada com objetivos específicos e alinhada tanto às diretrizes curriculares vigentes quanto aos fundamentos teóricos dos paradigmas da arte/educação apresentados na Parte I da dissertação.

A primeira aula correspondeu à realização do portfólio inicial, constituindo a etapa diagnóstica que estabeleceu a linha de base para a análise das possíveis variações visuais subsequentes. Em seguida, foram aplicadas três aulas temáticas, cada uma fundamentada em um paradigma distinto — Industrial, Pós-Moderno e Moderno — de modo a explorar diferentes abordagens metodológicas e princípios formativos historicamente vinculados ao ensino da arte. Por fim, a sequência foi encerrada com a produção do portfólio final, que possibilitou avaliar,

em condições equivalentes às do momento inicial, os efeitos da intervenção na aprendizagem estética e artística dos estudantes.

Os planos de aula apresentados a seguir registram de maneira sistemática os objetivos, conteúdos, métodos, procedimentos e recursos envolvidos em cada encontro. Essa formalização documenta a intervenção pedagógica e assegura a transparência metodológica necessária à análise comparativa das produções visuais, permitindo compreender como cada paradigma foi traduzido em prática e como as ações docentes se articularam ao pluralismo metodológico adotado como meta-orientação desta pesquisa.

3.4.1 Aula diagnóstica — Portfólio inicial

A aula diagnóstica teve como finalidade estabelecer a linha de base para a análise comparativa das produções visuais realizadas ao longo da intervenção. Constituiu-se como a etapa inicial do delineamento quase-experimental adotado, possibilitando identificar o repertório prévio dos estudantes, seus modos espontâneos de organizar elementos visuais e o nível de desenvolvimento estético anterior às três aulas fundamentadas nos paradigmas da arte/educação. A proposta solicitou a elaboração de um desenho abstrato livre, sem apoio de estímulos visuais externos e orientado apenas pelo próprio conceito de abstração, de modo a observar tendências formais, compositivas e expressivas que posteriormente seriam contrastadas com o portfólio final. A atividade foi realizada com tempo controlado, orientações padronizadas e materiais homogêneos para todos os alunos, assegurando condições equivalentes entre os participantes e garantindo que as diferenças observadas posteriormente derivassem, predominantemente, das intervenções realizadas nas aulas seguintes.

3.4.1.1 Objetivos de aprendizagem

A aula buscou produzir uma composição abstrata inicial que servisse como referência diagnóstica, permitindo posteriormente comparar o desenvolvimento formal e expressivo dos estudantes. Pretendeu-se observar como cada aluno organiza linhas, formas e cores em uma situação inicial, identificar tendências espontâneas de composição e registrar o repertório intuitivo de elementos visuais empregados, considerando que tais escolhas revelam tanto conhecimentos prévios quanto esquemas gráficos consolidados ao longo da trajetória escolar. A produção diagnóstica teve, portanto, a função de documentar modos de criação não mediados por instruções metodológicas específicas, permitindo o reconhecimento do ponto de partida individual e coletivo da turma.

3.4.1.2 Conteúdo da aula

Por tratar-se de uma aula diagnóstica, o conteúdo restringiu-se às orientações necessárias para a realização da atividade. O professor explicou o que se entende por desenho abstrato, enfatizando a relevância desse tema no contexto do ciclo de aulas e esclarecendo que a proposta não exigia a representação de figuras reconhecíveis, devendo os estudantes criar uma composição não figurativa baseada na combinação livre de linhas, formas e cores. Os alunos foram informados de que essa produção inicial seria posteriormente comparada com um segundo desenho abstrato realizado ao final da sequência didática, após um conjunto de aulas dedicadas ao estudo do tema, e que essa comparação constituiria o método de avaliação da aprendizagem ao longo do processo. Ressaltou-se, ainda, o propósito pedagógico de uma avaliação diagnóstica em artes, cujo objetivo não é a obtenção de um produto acabado, mas a identificação das estratégias visuais espontaneamente utilizadas pelo aluno antes de qualquer intervenção metodológica. Nenhum conteúdo histórico, técnico ou estilístico foi apresentado, a fim de não interferir nas escolhas visuais dos estudantes.

3.4.1.3 Metodologia da aula

A metodologia consistiu na apresentação da proposta diagnóstica seguida da realização individual do desenho abstrato. O professor explicou que o trabalho inicial seria posteriormente comparado a uma produção final, destacando que a análise dependia de condições padronizadas de realização. Após as orientações, distribuiu-se a folha sulfite A4 e os materiais gráficos usuais da escola — lápis de cor, giz de cera, canetinhas, lápis grafite e borracha — assegurando que todos os estudantes tivessem acesso aos mesmos recursos. Durante a produção, adotou-se uma postura não intervencionista, limitando-se a esclarecer dúvidas técnicas sem sugerir soluções formais ou interferir no processo criativo. A ausência de modelos, imagens ou referências visuais foi intencional, pois garantiria a observação de escolhas espontâneas. Ao final do tempo estipulado, os trabalhos foram recolhidos, identificados e organizados para análise posterior. Os recursos utilizados foram exclusivamente os materiais gráficos básicos de uso escolar e a folha A4 fornecida a cada aluno, garantindo homogeneidade e neutralidade metodológica.

3.4.1.4 Avaliação da aula

A avaliação consistiu na análise preliminar das produções e na observação qualitativa do processo. Constatou-se que, para parte da turma, o tempo disponível não foi suficiente para concluir o preenchimento ou acabamento de todas as áreas da composição, o que revela ritmos distintos de trabalho e diferentes modos de abordar o desenho abstrato. Observou-se também

que, embora a noção de abstração tenha sido explicada e retomada em diferentes momentos — somando-se ao fato de que os estudantes já possuíam alguma experiência prévia com atividades não figurativas — alguns deles acabaram produzindo imagens figurativas, incorporando personagens, objetos ou cenas do cotidiano. Tal comportamento evidencia a tendência de alguns alunos a mobilizar esquemas mentais e padrões gráficos de desenho recorrente, isto é, modelos visuais previamente consolidados, constituídos por elementos, temas ou padrões formais invariáveis que são empregados de maneira automática sempre que o estudante desenha. A persistência desses esquemas, mesmo diante de orientações explícitas para a produção abstrata, revela a força dos hábitos gráficos adquiridos ao longo da trajetória escolar e aponta para a necessidade de intervenções pedagógicas que ampliem o repertório visual e estimulem a experimentação para além das formas cristalizadas. Esses aspectos observados no portfólio inicial constituem indicadores relevantes para a comparação com o portfólio final e auxiliam na interpretação das transformações decorrentes da aplicação dos paradigmas da arte/educação nas aulas subsequentes.

3.4.2 Aula 1 — Paradigma Industrial

A primeira aula da sequência metodológica fundamentou-se no Paradigma Industrial, tomando como referência os princípios do ensino de desenho formulados por Walter Smith (1972; 1880) no contexto do século XIX. Smith, superintendente do programa de desenho das escolas públicas de Massachusetts, adaptou para os Estados Unidos o modelo de South Kensington, caracterizado pela ênfase na precisão, na cópia de modelos e no desenvolvimento de competências formais voltadas ao trabalho industrial. Seu método consistia em exercitar a observação e a reprodução de padrões abstratos, geométricos e decorativos, acreditando que a formação visual rigorosa contribuiria para preparar o estudante para as demandas técnicas e produtivas da época. Na perspectiva desta pesquisa, tais princípios foram reinterpretados em chave contemporânea, propondo-se uma atividade de desenho abstrato orientada pela organização formal, pelo rigor geométrico e pela construção metódica da composição. A aula teve como propósito introduzir os estudantes ao paradigma industrial por meio de exercícios estruturados que favorecessem tanto o controle técnico quanto a percepção de regularidades visuais.

3.4.2.1 Objetivos de aprendizagem

A aula buscou desenvolver nos estudantes a capacidade de organizar elementos visuais de maneira estruturada, estimulando o controle formal e o reconhecimento de padrões

geométricos característicos da tradição industrial. Pretendeu-se favorecer o uso consciente de linhas retas, contornos definidos e divisões proporcionais do espaço pictórico, ao mesmo tempo em que se incentivou a construção de composições abstratas baseadas na repetição, na simetria e no equilíbrio formal. Ao final da atividade, esperava-se que os alunos demonstrassem maior atenção ao posicionamento dos elementos na folha e maior precisão na criação de estruturas visuais regulares, aproximando-se das práticas de desenho que marcaram o ensino técnico e industrial da segunda metade do século XIX.

3.4.2.2 Conteúdo da aula

O conteúdo envolveu a exploração de princípios formais do desenho abstrato associados ao Paradigma Industrial, abordando noções como repetição de padrões, regularidade geométrica, divisão proporcional do espaço e construção de composições baseadas em módulos ou células visuais. Foram utilizados modelos impressos (*flat copies*) para oferecer pontos de partida estruturais, tais como grades geométricas simples, padrões lineares e formas repetitivas. Esses modelos não tinham a função de ser copiados literalmente, mas de orientar a compreensão dos princípios que regem a organização formal do desenho industrial. Além disso, o professor apresentou no quadro negro três modelos de abstração geométrica simples, construídos por meio da repetição de linhas verticais, horizontais e diagonais, demonstrando como diferentes orientações lineares podem servir como estruturas iniciais para organizar o espaço e orientar o raciocínio formal. Esses exemplos foram utilizados para evidenciar como a variação direcional das linhas modifica o ritmo, a densidade e a lógica compositiva. Ao final da explanação, os estudantes foram convidados a produzir seus próprios desenhos, tomando esses princípios como referência e explorando, de modo autoral, possibilidades de organização abstrata baseadas em regularidade, repetição e estrutura geométrica.

3.4.2.3 Metodologia da aula

A metodologia adotada enfatizou a condução sequenciada e controlada do processo de criação, em consonância com os princípios formais do Paradigma Industrial. Após a apresentação inicial dos fundamentos geométricos e dos modelos estruturais disponíveis nas *flat copies*, o professor explicou que a construção do desenho deveria seguir três etapas obrigatórias: (1) o esboço em grafite; (2) o preenchimento cromático; e (3) o acabamento final com linhas de contorno e detalhes estruturais. Essa orientação foi explicitada e reiterada ao longo da aula para assegurar que os estudantes compreendessem a lógica processual do método e sua relação direta com a qualidade formal do resultado final.

Na etapa do esboço, enfatizou-se que o traço em grafite deveria ser executado de maneira extremamente leve, de modo a permitir sua remoção sem deixar marcas, uma vez que o desenho definitivo seria consolidado apenas no acabamento. Destacou-se que a leveza do esboço não apenas favorece correções, mas constitui parte importante da disciplina do traço, característica relevante nas abordagens tradicionais do desenho.

Na etapa do preenchimento cromático, foram discutidos aspectos relativos à regularidade e ao controle da textura produzida pelos materiais. Os alunos foram orientados a evitar áreas involuntariamente brancas, distribuindo a cor de forma homogênea e mantendo atenção à direção do traço, de forma que o padrão visual resultante fosse coerente e contribuísse para a legibilidade da composição.

Por fim, na etapa de acabamento, explicou-se que as linhas de contorno e de estrutura deveriam evidenciar e reforçar a ordem geométrica geral e interna da imagem, destacando a precisão dos limites e a clareza das formas. Nesse momento, foram reiterados dois aspectos essenciais: a atenção à proporção global das formas (coerência da composição como um todo) e a atenção às proporções internas dos elementos (coerência entre as partes). Esses critérios foram associados às tradições do ensino técnico do desenho, que valorizam a clareza estrutural, a regularidade formal e o domínio dos recursos materiais.

Após a exposição dessas orientações, os estudantes iniciaram suas produções utilizando lápis grafite, régua e materiais gráficos como lápis de cor, giz de cera e canetinhas. O professor realizou demonstrações no quadro, ilustrando procedimentos como divisão proporcional da folha, marcação de eixos e construção de módulos repetitivos, sem apresentar modelos a serem copiados, mas sim estruturas de referência para orientar a construção autônoma das composições. Durante a atividade, foram oferecidas intervenções pontuais, restritas a ajustes de precisão, regularidade ou proporção, sem interferir no caráter autoral das obras. Ao final, os trabalhos foram recolhidos, identificados e organizados para a análise comparativa subsequente. Todos os recursos utilizados — *flat copies*, quadro negro, régua, lápis grafite, lápis de cor, giz de cera e canetinhas — foram disponibilizados de maneira uniforme para garantir condições equivalentes entre os estudantes.

3.4.2.4 Avaliação da aula

A avaliação da aula ocorreu por meio da observação qualitativa do processo e da análise preliminar das produções elaboradas pelos estudantes. Verificou-se que a presença de modelos geométricos impressos e as demonstrações no quadro contribuíram significativamente para o engajamento dos alunos, muitos dos quais demonstraram entusiasmo diante da possibilidade de

construir composições mais estruturadas. Observou-se uma tendência geral à melhoria do controle formal, ainda que alguns estudantes apresentassem dificuldades iniciais no uso da régua ou na manutenção da regularidade das linhas. A transposição dos princípios industriais para a prática em sala de aula permitiu identificar diferentes modos de apropriação das regras formais: alguns alunos reproduziram diretamente os padrões propostos, enquanto outros utilizaram os modelos apenas como referência para criar composições autorais. De modo geral, a aula evidenciou que a introdução de elementos estruturantes e de procedimentos sistemáticos favoreceu uma abordagem mais consciente da organização visual, oferecendo indicadores importantes para a comparação com os resultados da atividade diagnóstica com as produções decorrentes dos paradigmas subsequentes.

3.4.3 Aula 2 — Paradigma Pós-Moderno

A segunda aula da sequência fundamentou-se no Paradigma Pós-Moderno da arte-educação, tomando como referência central a perspectiva curricular de Elliot Eisner (1972; 1982; 1994; 2002), cujo trabalho contribuiu decisivamente para a consolidação das abordagens disciplinares, contextualistas e reflexivas no ensino da arte a partir da década de 1970. Em sua perspectiva, Eisner enfatiza o papel instrucional do professor e a importância pedagógica do uso de referências artísticas e culturais, posicionando-se criticamente contra as tendências da arte-educação fundamentadas na lógica da livre expressão, que compreendiam modelos externos como elementos capazes de comprometer a criatividade inata da criança. Para Eisner, ao contrário, a aprendizagem estética envolve tanto processos perceptivos e interpretativos quanto a apropriação de repertórios culturais e simbólicos; por isso, a educação artística deve articular produção, análise, apreciação e compreensão contextual da arte. Essa concepção desloca o ensino da mera expressão espontânea para a construção de significados, entendendo a criação artística como prática situada, atravessada por escolhas, referências e relações culturais.

À luz desse paradigma, a aula foi planejada para introduzir os estudantes ao uso deliberado de referências visuais, à incorporação de regras simbólicas e à ampliação do repertório imagético, estimulando a compreensão da arte como linguagem cultural e não apenas como manifestação individual.

3.4.3.1 Objetivos de aprendizagem

A aula buscou ampliar o repertório visual dos estudantes, incentivando-os a articular suas produções com referências externas e favorecendo a compreensão da arte como prática

cultural mediada por escolhas simbólicas. Almejou-se estimular a observação, a análise e a apropriação de diferentes estilos visuais, de modo que os alunos reconhecessem a possibilidade de construir sentidos a partir da combinação de elementos culturais, estéticos e formais. Esperava-se que, ao final da atividade, os estudantes demonstrassem sensibilidade ampliada à diversidade de linguagens e fossem capazes de incorporar padrões, cores, texturas, estruturas compositivas ou regras simbólicas inspiradas nas obras apresentadas, tratando a criação artística como exercício de interpretação, variação e reinvenção.

3.4.3.2 Conteúdo da aula

O conteúdo concentrou-se na apresentação e discussão de referências visuais selecionadas para estimular a exploração de diferentes recursos expressivos. Foram exibidas obras abstratas de artistas fundamentais para a compreensão da linguagem visual moderna e contemporânea, incluindo:

- Wassily Kandinsky — *Composição IV, Improvisação 21A, Primeira aquarela abstrata*;
- Paul Klee — *Insula Dulcamara*;
- Joan Miró — *O ouro do firmamento*;
- Sol LeWitt — *Wall Drawing 413, 419, 692, 853 e 915*.

As imagens foram analisadas em termos de organização compositiva, estrutura geométrica, modulações cromáticas, padrões lineares, contrastes, texturas e modos de abstração, deixando claro que o objetivo não era promover cópia, mas ampliar o conjunto de possibilidades perceptivas, formais e simbólicas disponíveis aos estudantes. A partir dessas referências, o professor retomou conceitos cromáticos já conhecidos, especialmente a distinção entre cores primárias e cores secundárias, demonstrando como esses grupos podem intensificar o contraste cromático, a vibração visual e os efeitos de claro-escuro na constituição de uma composição abstrata.

Com base nas obras analisadas, discutiram-se também técnicas voltadas à melhoria da aparência visual e à unidade da superfície, como a uniformização da textura mediante o uso adequado de lápis de cor, giz de cera ou canetinhas; o reforço das relações cromáticas para acentuar contrastes; e estratégias de equilíbrio visual relacionadas à distribuição de formas, cores e pesos gráficos. Todas essas orientações foram derivadas diretamente das referências apresentadas, evidenciando como artistas distintos utilizam soluções compositivas e cromáticas para construir significados e efeitos perceptivos.

Esses elementos constituíram o núcleo conceitual da aula e forneceram aos estudantes um repertório ampliado de possibilidades formais e simbólicas. Ao final da exposição, os alunos

foram convidados a produzir seus próprios desenhos abstratos, reinterpretando, de maneira pessoal e criativa, as ideias discutidas e os elementos visuais observados nas obras apresentadas.

3.4.3.3 Metodologia da aula

A metodologia iniciou-se com a apresentação dialogada das referências visuais, acompanhada de uma reflexão sobre como artistas utilizam cor, linha, textura, padrões e módulos para construir sentido em suas obras. Em seguida, os estudantes foram orientados a observar atentamente as estratégias compositivas, cromáticas e simbólicas presentes nas obras exibidas e a identificar elementos que lhes despertassem interesse — tais como a repetição linear de LeWitt, as vibrações cromáticas de Kandinsky, os grafismos simbólicos de Klee ou as formas orgânicas de Miró.

Após essa intervenção instrucional, os alunos foram convidados a produzir seus próprios desenhos abstratos reinterpretando, de modo pessoal e criativo, ideias observadas nas obras estudadas. Eles foram orientados a aplicar conscientemente:

- contraste cromático, por meio do uso articulado de cores primárias e/ou secundárias;
- técnicas de acabamento visual destinadas a uniformizar ou diferenciar texturas;
- procedimentos compositivos voltados ao equilíbrio visual e à distribuição coerente de pesos, formas e cores;
- elementos simbólicos ou estruturais inspirados nas obras apresentadas.

O professor enfatizou que a atividade não consistia em copiar modelos, mas em utilizá-los como estímulos culturais e formais para a criação de variações pessoais informadas por escolhas conscientes. A produção foi realizada com os mesmos materiais gráficos das demais aulas: folhas sulfite A4, lápis grafite, lápis de cor, giz de cera e canetinhas. Durante a prática, as intervenções docentes concentraram-se em questionamentos sobre as decisões visuais, favorecendo processos de reflexão e interpretação.

3.4.3.4 Avaliação da aula

A avaliação baseou-se na observação qualitativa do processo e da produção final. Constatou-se que a exposição às referências visuais ampliou significativamente o repertório dos estudantes, muitos dos quais incorporaram padrões, combinações cromáticas e estruturas compositivas que não haviam surgido no portfólio inicial. Em alguns casos, notou-se apropriação direta de características estilísticas; em outros, reinterpretações mais sutis, revelando internalizações diferenciadas. Percebeu-se ainda que a presença de referências contribuiu para quebrar esquemas gráficos recorrentes observados na atividade diagnóstica,

incentivando novas soluções para problemas compositivos e cromáticos. A aula evidenciou, portanto, que a introdução de repertório artístico e de regras simbólicas, conforme propõe o Paradigma Pós-Moderno, favorece a diversificação das soluções visuais e potencializa a construção de significados, constituindo um contraponto importante às tendências espontâneas e modelos recorrentes observados na etapa diagnóstica.

3.4.4 Aula 3 — Paradigma Moderno

A terceira aula da sequência fundamentou-se no Paradigma Moderno da arte/educação, cujas contribuições mais marcantes derivam das propostas de Franz Cizek e da sistematização teórica elaborada posteriormente por Viktor Lowenfeld (1947). Desde o início do século XX, Cizek articulou uma concepção de ensino centrada na expressão pessoal da criança, defendendo que a criação artística deveria ser compreendida como manifestação de interioridade e não como reprodução de modelos externos. Esse princípio viria a ser amplamente divulgado e consolidado por Lowenfeld, para quem a arte constitui um meio privilegiado de desenvolvimento emocional, cognitivo e perceptivo. Em sua obra, Lowenfeld (1947) argumenta que a expressão gráfica infantil reflete modos singulares de organização do mundo e que o papel do professor consiste em garantir condições para que essa expressividade floresça, evitando interferências que possam inibir o gesto criador. Com base nesse referencial, a aula foi estruturada para oferecer aos estudantes uma experiência de criação livre, marcada pela espontaneidade, pela exploração sensorial e pela valorização das escolhas subjetivas, em oposição aos modelos estruturados que caracterizaram o Paradigma Industrial e às referências externas mobilizadas pelo Paradigma Pós-Moderno.

3.4.4.1 Objetivos de aprendizagem

A aula buscou estimular a expressão pessoal e a liberdade criativa dos estudantes, incentivando a experimentação deliberada por meio da mistura de técnicas, do uso de diferentes materiais e da elaboração de soluções visuais espontâneas. Pretendeu-se favorecer o uso não mediado de cores, formas e gestos gráficos, permitindo que cada aluno encontrasse modos próprios de organizar a composição de acordo com suas preferências afetivas e perceptivas. Esperava-se que os estudantes, ao trabalharem de maneira desimpedida, pudessem identificar e explorar formas de expressão que lhes fossem significativas, reconhecendo que a arte também se constitui como espaço de manifestação subjetiva e de construção de sentidos individuais.

3.4.4.2 Conteúdo da aula

O conteúdo da aula centrou-se na exploração livre dos elementos visuais, sem a apresentação de modelos, referências externas ou estruturas previamente determinadas. A aula abordou, de modo breve e introdutório, a noção de expressão pessoal como uma dimensão constitutiva da produção artística e ressaltou que, nesse paradigma, o mais importante não é a precisão formal ou a aderência a padrões compositivos, mas a autenticidade do gesto e a possibilidade de experimentar misturas de técnicas, novas formas de utilização de materiais e diferentes maneiras de compor. Também enfatizou-se que os estudantes poderiam expressar sentimentos, sensações ou estados subjetivos por meio de cores, linhas e formas escolhidas de acordo com suas preferências pessoais, reconhecendo a criação artística como um campo de manifestação interior. Não foram propostos conceitos teóricos extensos, uma vez que qualquer orientação excessiva poderia limitar a espontaneidade da criação, o que contraria os princípios modernistas que orientaram a atividade.

3.4.4.3 Metodologia da aula

A metodologia adotada foi centrada na promoção da autonomia e no incentivo à experimentação. O professor iniciou a aula explicando que os estudantes teriam total liberdade para criar, sem necessidade de seguir modelos, referências ou regras compositivas, e que poderiam explorar linhas, cores e formas de acordo com sua sensibilidade. Os alunos foram também incentivados a expressar, por meio do desenho, como se sentiam naquele momento, relacionando suas sensações às cores que desejassem utilizar e selecionando formas visuais conforme seus gostos e preferências pessoais. A proposta reforçou que não existiam soluções “corretas” ou “incorretas”, e que o foco da atividade estava no processo criativo individual.

Após essa breve orientação inicial, os alunos iniciaram suas produções utilizando os mesmos materiais gráficos das aulas anteriores — folha sulfite A4, lápis de cor, giz de cera, canetinhas e lápis grafite — que foram disponibilizados de modo uniforme para todos. Durante a atividade, o professor adotou postura não diretiva, limitando-se a encorajar a continuidade do trabalho e a valorizar as escolhas expressivas dos estudantes, sem sugerir caminhos formais ou interferir na organização das composições. Essa ausência de instrução estruturada e a ênfase na experimentação livre visaram reproduzir, em sala de aula, os princípios centrais do Paradigma Moderno formulados por Cizek e sistematizados por Lowenfeld.

3.4.4.4 Avaliação da aula

A avaliação da aula baseou-se na observação do envolvimento dos estudantes e na análise preliminar das produções resultantes da experimentação livre. Verificou-se que alguns alunos demonstraram entusiasmo diante da possibilidade de trabalhar sem restrições, investindo em gestos amplos, variações cromáticas e composições não planejadas. Em outros casos, porém, a ausência de estrutura gerou insegurança ou dificuldade de iniciar o trabalho, o que levou alguns estudantes a produzirem composições mais simples ou próximas dos esquemas visuais previamente consolidados. Essa diferença de respostas revela o caráter subjetivo da expressão artística e evidencia que a liberdade criativa, embora constitua um princípio fundamental do Paradigma Moderno, nem sempre resulta em produções de que os estudantes se sentem plenamente satisfeitos. Em muitos casos, a sensação de incompletude ou de insatisfação com o resultado pode ser compreendida como parte de um processo de aprendizagem, no qual o aluno passa a reconhecer suas possibilidades expressivas, seus limites temporais e suas necessidades de aprimoramento. A aula permitiu observar, assim, tanto o potencial da expressão livre para mobilizar a criatividade quanto os desafios que emergem quando a prática artística se desenvolve de modo não estruturado, oferecendo elementos importantes para a comparação entre as produções do portfólio inicial e do portfólio final.

3.4.5 Aula 4 — Portfólio final

A aula destinada à produção do portfólio final constituiu a etapa conclusiva da intervenção e teve como finalidade possibilitar a comparação entre as produções iniciais e finais dos estudantes, de modo a avaliar de que maneira as três aulas temáticas, fundamentadas nos paradigmas da arte/educação, influenciaram seus modos de organização visual. Assim como ocorreu na etapa diagnóstica, a atividade solicitou a criação de um desenho abstrato livre, sem tema definido e sem apresentação de modelos externos, assegurando condições equivalentes às do portfólio inicial. Essa padronização é fundamental no contexto do delineamento quase-experimental adotado, pois permite isolar, tanto quanto possível, os efeitos das intervenções metodológicas realizadas ao longo das aulas, observando-se eventuais transformações nos padrões compositivos, no repertório formal e na expressividade dos alunos.

3.4.5.1 Objetivos de aprendizagem

A aula buscou possibilitar que os estudantes sintetizassem, de forma livre e não orientada, as aprendizagens e experiências visuais desenvolvidas ao longo das três intervenções anteriores. Pretendeu-se observar se os elementos explorados nos paradigmas Industrial, Pós-

Moderno e Moderno — como precisão formal, apropriação de repertórios, organização compositiva, uso expressivo de cores e experimentação sensível — seriam assimilados e reinterpretados espontaneamente pelos alunos em seus desenhos finais. O objetivo principal consistiu em fornecer material empírico consistente para a comparação entre a produção inicial e a produção final, permitindo identificar avanços, permanências, transformações ou deslocamentos nos modos individuais de criação.

3.4.5.2 Conteúdo da aula

O conteúdo restringiu-se às orientações necessárias para a realização da atividade, uma vez que, assim como a aula diagnóstica, esta etapa não possui caráter expositivo, mas avaliativo. O professor explicou que os alunos deveriam produzir um novo desenho abstrato, empregando linhas, formas e cores de maneira livre, sem necessidade de reproduzir técnicas ou estilos específicos. Reforçou-se que não seriam apresentadas referências visuais nem instruções estruturadas, pois o propósito da atividade era observar como cada estudante organizaria sua composição após ter vivenciado experiências metodológicas diversas nas aulas anteriores. Essa explicação situou os alunos quanto ao objetivo da tarefa, sem, contudo, interferir no processo criativo.

3.4.5.3 Metodologia da aula

A metodologia adotada reproduziu, com rigor, as condições da aula diagnóstica, garantindo comparabilidade entre os momentos inicial e final da intervenção. Após uma breve explicação da proposta, os alunos receberam uma folha sulfite A4 e tiveram acesso aos mesmos materiais gráficos utilizados nas demais aulas — lápis de cor, giz de cera, canetinhas, lápis grafite e borracha — assegurando homogeneidade entre os procedimentos. O professor esclareceu que a atividade consistia em criar uma composição abstrata livre, e reforçou que o objetivo era observar as escolhas visuais feitas após o percurso formativo, sem apresentar modelos, exemplos ou sugestões que pudessem influenciar o processo. Durante a produção, manteve-se uma postura não intervencionista, limitando-se a apoiar alunos que apresentavam dúvidas relacionadas ao uso dos materiais ou à organização do tempo. Ao final da aula, os trabalhos foram recolhidos e identificados cuidadosamente, compondo o conjunto de dados necessário para a comparação com os portfólios iniciais.

3.4.5.4 Avaliação da aula

A avaliação ocorreu por meio da observação do processo e da análise preliminar dos desenhos produzidos. Verificou-se que, em grande parte dos casos, os estudantes demonstraram maior segurança na organização visual, explorando recursos compositivos de forma mais consciente e incorporando, ainda que de modo espontâneo, elementos trabalhados nas aulas fundamentadas nos paradigmas. Foram observadas composições que evidenciaram maior precisão técnica, organização mais equilibrada do espaço, uso mais variado de cores e tendências ao desenvolvimento de estilos visuais emergentes. Em alguns casos, percebeu-se também uma ampliação do repertório imagético, com a presença de padrões, texturas e combinações cromáticas mais diversificadas do que aquelas identificadas na etapa diagnóstica. Entretanto, persistiram situações em que alunos recorreram a esquemas visuais consolidados ou apresentaram dificuldades na finalização da composição dentro do tempo estipulado, indicando que os processos de transformação das práticas de desenho não se dão de forma linear ou uniforme. Em conjunto, os dados observados demonstram a relevância dessa etapa para a análise comparativa entre portfólios, permitindo identificar tanto avanços quanto permanências nas escolhas visuais dos estudantes e oferecendo subsídios qualitativos fundamentais para a discussão dos resultados.

3.4.6 Aspectos incidentais

De forma incidental, cabe registrar algumas observações pessoais decorrentes do processo de aplicação das aulas que, embora não previstas no delineamento original da pesquisa, contribuem para uma compreensão qualitativa mais ampla do percurso formativo dos estudantes. No que se refere ao Paradigma Industrial, observou-se um aumento perceptível do interesse geral dos alunos quando foram utilizados dois recursos específicos: as *flat copies* (modelos de desenho impressos) e o quadro negro como suporte para a construção de modelos abstratos. As *flat copies* incluíam tanto padrões geométricos elaborados pelo professor quanto modelos provenientes de fontes digitais. Enquanto alguns estudantes demonstraram maior entusiasmo diante das composições produzidas pelo docente, outros se engajaram mais intensamente com os padrões provenientes da internet. Já o uso do quadro negro despertou interesse pela possibilidade de acompanhar a construção visual em tempo real, aproximando-se das práticas defendidas por Walter Smith e, mais amplamente, das tradições de cópia de modelos vigentes nas academias de belas-artes desde o Renascimento e nos ateliês do século XIX. Nesses casos, não se tratava apenas de oferecer referências estéticas prontas, mas de tornar

visível o processo de construção formal e de demonstrar que é possível desenvolver competências associadas a determinado tipo de produção visual.

No âmbito do Paradigma Pós-Moderno, verificou-se que os alunos reagiram mais intensamente às referências visuais percebidas como novas, originais ou inesperadas. Obras familiares ou estilisticamente próximas de repertórios já conhecidos despertaram menor interesse em comparação com aquelas que apresentavam elementos incomuns ou esteticamente instigantes. Em diversos casos, os estudantes demonstraram disposição para reinterpretar composições que lhes pareciam inovadoras, o que pode ser compreendido como manifestação de aprendizagem significativa (Ausubel, 1968), na medida em que o novo conteúdo visual é assimilado e integrado ao conjunto de conhecimentos prévios do sujeito.

No Paradigma Moderno, a proposta de livre experimentação revelou respostas distintas entre os estudantes. Alguns produziram trabalhos dos quais se orgulharam, experimentando satisfação estética associada à realização de suas potencialidades criativas; outros, contudo, não se sentiram plenamente satisfeitos com o resultado obtido. Esse segundo caso não deve ser interpretado como fracasso, mas à luz da noção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978). Quando o aluno aprecia o resultado alcançado, pode-se considerar que houve passagem do âmbito potencial ao real; quando o resultado não corresponde às expectativas pessoais, inicia-se um processo reflexivo no qual o estudante elabora hipóteses sobre o que precisa ser aprimorado, quais habilidades devem ser mobilizadas e que recursos podem ser explorados para alcançar novas soluções visuais. Em ambos os casos, a experimentação constituiu um espaço de autopercepção e reconfiguração dos próprios conhecimentos prévios, potencializada pelo contato com novas experiências artísticas.

Em síntese, a aplicação do pluralismo metodológico nesta pesquisa possibilitou a experimentação planejada de três paradigmas da arte/educação e permitiu observar como os estudantes responderam às diferentes propostas. A combinação entre categorias analíticas e registros incidentais da prática docente tornou possível articular dimensões objetivas e subjetivas da aprendizagem, evidenciando que a convivência entre métodos distintos, possivelmente, contribui para ampliar tanto o repertório estético dos alunos quanto sua capacidade de refletir sobre o próprio processo criativo.

3.5 Análises comparativas das produções visuais

As análises a seguir apresentam os resultados obtidos a partir da comparação entre os portfólios inicial e final produzidos pelos estudantes, tendo como referência as categorias analíticas e a escala qualitativa de três níveis estabelecidas anteriormente. O objetivo é

identificar transformações formais e expressivas nas produções visuais e examinar em que medida a aplicação sequencial dos três paradigmas da arte/educação — Industrial, Moderno e Pós-Moderno — contribuiu para o desenvolvimento de competências estéticas e artísticas. A abordagem é predominantemente qualitativa e privilegia a interpretação comparativa das imagens, considerando aspectos como controle técnico, organização compositiva, originalidade temática e assimilação de novas referências visuais. A análise também contempla observações interpretativas sobre exemplos selecionados, de modo a evidenciar os principais indícios de aprendizagem estética emergentes ao longo do processo.

Para orientar esse processo interpretativo, as seis categorias de análise foram organizadas em três pares conceituais, cada qual associado, de maneira predominante, às competências formativas enfatizadas pelos paradigmas da arte/educação mobilizados na intervenção. Essa organização visa manter uma coerência interna entre os referenciais teóricos estudados e os indicadores empíricos de aprendizagem observados nas produções dos alunos, permitindo que a análise reflita tanto a natureza pluralista do percurso formativo quanto os efeitos específicos de cada abordagem pedagógica.

O primeiro par, constituído por Precisão técnica e Percepção das proporções, corresponde principalmente às competências vinculadas ao Paradigma Industrial, que historicamente enfatiza o rigor formal, a regularidade geométrica e a organização proporcional da composição. A precisão técnica refere-se ao controle do traço, dos contornos e da estabilidade das linhas, enquanto a percepção das proporções avalia o equilíbrio entre as partes da composição e a coerência das relações espaciais estabelecidas pelo aluno. Essas categorias permitem examinar em que medida o contato com procedimentos estruturados — como uso da régua, padrões geométricos e divisões proporcionais — repercutiu no desenho final.

O segundo par analítico, formado por Originalidade temática e Criatividade (instrumental e composicional), associa-se predominantemente ao Paradigma Moderno, centrado na expressão subjetiva e na sensibilidade individual. Trata-se de uma perspectiva orientada ao desenvolvimento da disposição à experimentação e à vivência de novas experiências como meios para estimular a criatividade inata e favorecer processos autoformativos. A originalidade temática considera o grau de mudança ou inovação na concepção global da obra, referindo-se à variabilidade da temática ou do estilo visual da composição, especialmente no que diz respeito às tendências à abstração de orientação geométrica/simétrica, regular não simétrica ou expressiva e assimétrica. Essas categorias possibilitam observar se a vivência da aula de livre expressão favoreceu o aprimoramento da disposição do estudante para a experimentação, tanto no que se refere à reorganização da

estrutura geral e da temática de suas composições quanto à introdução de mudanças localizadas no uso de materiais, técnicas e elementos visuais.

Por fim, o terceiro par, composto por Configuração visual e Estilo visual, relaciona-se de modo mais direto ao Paradigma Pós-Moderno, cuja ênfase recai na defesa da função instrucional do professor, na ampliação do repertório visual dos estudantes, na apropriação crítica de referências externas e na construção de significados por meio de escolhas simbólicas.. A configuração visual examina tendências pessoais de organização do espaço, distinguindo composições mais geométricas e equilibradas (tendência ao nivelamento) daquelas mais assimétricas e irregulares (tendência ao aguçamento). Por sua vez, o estilo visual refere-se ao grau de assimilação e aplicação de elementos visuais e regras simbólicas provenientes das referências artísticas apresentadas durante a intervenção. Essa categoria permite identificar em que medida os estudantes incorporam, reinterpretam e transferem para suas próprias composições aspectos formais, cromáticos e simbólicos observados nas obras estudadas. Em conjunto, essas categorias evidenciam como a introdução de referências visuais e repertórios artísticos diversificados contribuiu para ampliar as possibilidades expressivas dos estudantes.

Ao estruturar as categorias nesses três pares articulados aos paradigmas correspondentes, estabelece-se uma ponte entre os fundamentos teóricos da pesquisa e os efeitos observáveis nas produções dos estudantes. Essa escolha metodológica não implica uma relação rígida ou exclusiva entre categorias e paradigmas, mas reflete o entendimento de que cada abordagem pedagógica mobiliza competências específicas, que, em conjunto, constituem o desenvolvimento estético examinado no portfólio final.

Além disso, para assegurar equilíbrio e representatividade na interpretação dos dados, a análise de cada par de categorias será construída a partir de três exemplos provenientes das produções dos estudantes: um correspondente ao nível 1 da escala qualitativa (resultados muito semelhantes entre o portfólio inicial e o portfólio final), um referente ao nível 3 (mudança moderada ou intermediária) e um relativo ao nível 5 (transformação significativa no padrão visual). A seleção desses pares comparativos não obedece a critérios de excepcionalidade, mas de representatividade, permitindo observar a variedade de respostas dos estudantes às diferentes propostas metodológicas. Essa estratégia analítica possibilita identificar tanto permanências quanto deslocamentos e avanços expressivos, oferecendo um panorama consistente das transformações observadas ao longo do processo de intervenção.

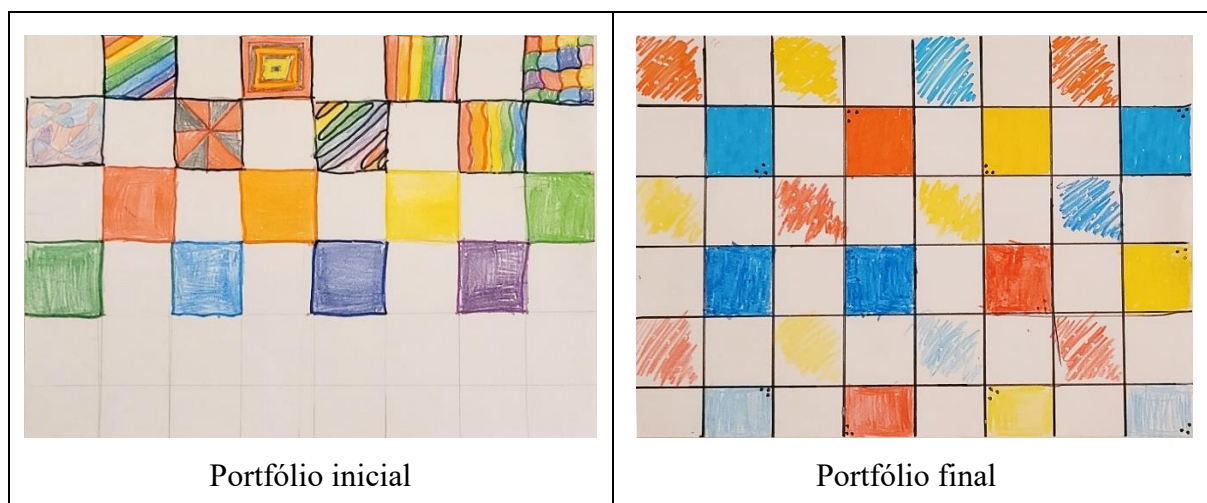
3.5.1 Precisão técnica e percepção das proporções

As duas primeiras categorias de análise — Precisão técnica e Percepção das proporções — dizem respeito à dimensão formal das produções visuais e permitem observar o grau de controle, organização e equilíbrio alcançado pelos estudantes na construção de suas composições. Ambas estão associadas a competências perceptivas e cognitivas vinculadas à observação, à coordenação motora fina e à capacidade de estabelecer relações espaciais coerentes entre as partes e o todo da imagem. No contexto desta pesquisa, essas categorias revelam como os alunos responderam aos estímulos formais propostos nas diferentes aulas, especialmente àquelas inspiradas no Paradigma Industrial, nas quais o exercício do desenho abstrato enfatizou a estrutura, a precisão e a coerência visual.

3.5.1.1 Nível 1 — Baixa variação

O primeiro exemplo analisado corresponde ao nível 1 da escala qualitativa, isto é, casos em que a comparação entre o portfólio inicial e o portfólio final revela semelhanças significativas e um baixo grau de mudança no domínio técnico e na percepção das proporções. Para compreender esse caso, quatro aspectos são particularmente relevantes: (1) o traço do esboço em grafite; (2) o traço do acabamento das linhas estruturais e de contorno; (3) o preenchimento cromático das áreas sólidas; e (4) a proporção geral das formas visuais.

Figura 1 – Comparação entre portfólio inicial e portfólio final



Fonte: acervo da pesquisa, 2025.

Em ambas as imagens, nota-se que o aluno recorreu ao mesmo esquema abstrato geométrico, estruturado a partir de uma grade quadriculada. Há consistência no emprego de linhas verticais e horizontais, indicando boa compreensão da regularidade própria desse tipo de

matriz. Contudo, observa-se diferença sutil na estratégia adotada para o acabamento das linhas estruturais: no portfólio inicial, o aluno parece construir a grade quadrado por quadrado, enquanto, no portfólio final, as linhas indicam maior continuidade, sugerindo que foram traçadas em segmentos mais longos e integrados. Essa mudança, embora discreta, indica um avanço na compreensão da lógica estrutural do desenho geométrico e um uso ligeiramente mais eficiente da régua.

No que se refere ao esboço em grafite, a primeira imagem indica que o aluno utilizou a régua apenas na fase inicial da construção, abandonando esse recurso no acabamento e contornando alguns quadrados com cores variadas. Já no portfólio final, observa-se a opção por contornos uniformes, todos realizados em cor única (preto), o que revela uma escolha técnica mais estável e orientada à clareza visual. Essa preferência por um acabamento cromático homogêneo sugere que, enquanto no portfólio inicial havia maior tendência à expressividade espontânea, no trabalho final o estudante demonstra maior inclinação para o rigor técnico e algum grau de consciência das implicações de suas escolhas no aspecto global da composição.

Quanto ao preenchimento cromático, a análise das texturas produzidas por lápis de cor e caneta hidrográfica indica que o aluno tende a manter uma única direção de traço no interior de cada célula, o que revela boa percepção visual da textura resultante dos materiais. Entretanto, nas bordas dos quadrados há mudança na orientação do traço, evidenciando uma estratégia de contenção para evitar ultrapassar os limites da célula. Essa solução, comum entre estudantes dessa faixa etária, demonstra simultaneamente controle e limitação da psicomotricidade fina: o aluno evita extrapolar os limites das linhas de contorno, mas ao custo de pequenas inconsistências na textura final do preenchimento.

Na primeira imagem, especialmente na quarta fileira, observam-se áreas brancas residuais no interior das células preenchidas com cor sólida, ao passo que, na imagem final, essas falhas praticamente desaparecem. Esse dado indica melhoria modesta, mas perceptível, na regularidade e completude do preenchimento cromático.

Do ponto de vista da percepção das formas, observa-se que o aluno já dispõe, desde o diagnóstico, de boa compreensão das regularidades próprias das formas geométricas simétricas, utilizando estratégias adequadas para representar a estrutura quadriculada. Entretanto, a comparação entre as duas imagens revela uma mudança no modo de explorar os padrões internos: na produção inicial, o aluno experimenta preenchimentos variados e mais elaborados, com grande diversidade de cores, texturas e materiais; no portfólio final, prefere soluções mais simples e regulares, inclusive recorrendo a preenchimentos parciais em algumas células. Essa mudança parece indicar um amadurecimento na relação entre escolhas técnicas e gestão do

tempo de execução, permitindo que o aluno conclua o trabalho final — algo que não ocorreu na atividade diagnóstica.

Em síntese, o aluno já demonstrava, na atividade diagnóstica, um bom nível de controle técnico para sua idade e etapa escolar, o que explica a pequena variação observada entre as duas produções. Ainda assim, é possível identificar avanços discretos no entendimento da correspondência entre procedimentos técnicos e resultado final. A maior regularidade geométrica, a uniformização dos padrões e o cuidado ampliado com o acabamento sugerem que o aluno assimilou alguns princípios formais explorados na aula inspirada no Paradigma Industrial, sobretudo no que concerne ao controle da superfície e à precisão do traço. A manutenção quase integral da estrutura geométrica entre o portfólio inicial e o final aponta, contudo, para um processo de autoformação mecânica, no qual o aluno utiliza repetição de esquemas visuais como estratégia de consolidação gradativa de suas habilidades, sem ainda transformá-los de maneira substantiva.

3.5.1.2 Nível 3 — Variação moderada

O segundo exemplo selecionado corresponde ao nível 3 da escala qualitativa, caracterizando casos de mudança moderada entre o portfólio inicial e o portfólio final. Nesse nível intermediário, observa-se que o aluno preserva alguns elementos estruturais presentes na primeira produção, mas demonstra avanços perceptíveis no domínio técnico, na organização proporcional e na regularidade das formas. Em geral, esses casos revelam deslocamentos relevantes nas estratégias de construção da imagem, evidenciando maior controle dos materiais, melhor gestão da superfície gráfica e maior consistência na relação entre parte e todo. A análise das duas imagens a seguir busca explicitar esses movimentos de transformação, destacando de que modo o estudante incorporou, ainda que parcialmente, princípios formais associados ao Paradigma Industrial, especialmente aqueles relacionados à precisão linear, ao preenchimento cromático e ao equilíbrio compositivo.

Figura 2 – Comparação entre portfólio inicial e portfólio final



Fonte: acervo da pesquisa, 2025.

No portfólio inicial, observa-se uma composição de contorno orgânico e formato irregular, preenchida por fragmentos internos de tamanhos variados, distribuídos sem um critério formal evidente de hierarquia ou organização proporcional. A estrutura geral apresenta relativa complexidade, com numerosas subdivisões que resultam em uma superfície visualmente fragmentada. O traçado do esboço é visível ao longo de toda a imagem, com marcas de grafite que não puderam ser totalmente apagadas, indicando um uso intenso de pressão durante o desenho e menor controle da psicomotricidade fina. O preenchimento cromático, embora diversificado, apresenta irregularidades, sobreposições e pequenas lacunas, sugerindo uma abordagem mais espontânea e menos precisa na aplicação da cor. Ainda assim, percebe-se que o aluno busca preencher integralmente as áreas demarcadas, revelando uma tentativa inicial de organizar as partes internas da composição.

No portfólio final, a composição apresenta nítido ganho de precisão e coerência formal. A forma geral torna-se geométrica e regular, estruturada a partir de um quadrado central subdividido por linhas curvas que definem módulos internos bem delimitados. Os contornos mostram-se mais firmes e estáveis, com linhas contínuas e sem tremores perceptíveis, o que indica maior controle do traçado. Diferentemente do desenho inicial, não há marcas residuais do esboço em grafite, o que demonstra tanto um planejamento mais cuidadoso quanto uma execução tecnicamente mais limpa. O preenchimento cromático revela avanço expressivo: as cores são aplicadas de maneira uniforme, com bordas mais definidas e, em alguns trechos, com uso intencional de gradiente de claro-escuro, evidenciando consciência do efeito e maior domínio da psicomotricidade fina. Além disso, observa-se a introdução de sombreamento nas

partes superior e lateral do quadrado, sugerindo tentativa de representar volume, o que não aparece na produção inicial.

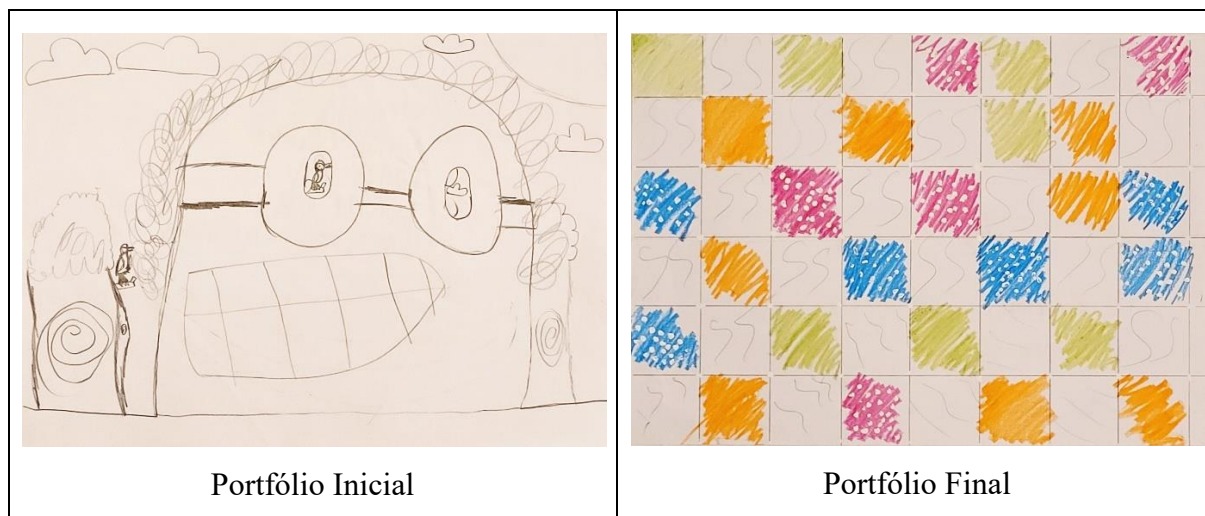
No que diz respeito à percepção das proporções, a comparação entre as duas composições indica avanços importantes. Embora a primeira imagem apresente um nível de complexidade estrutural mais elevado, o que dificulta a comparação direta, é possível identificar na segunda imagem um maior equilíbrio entre as partes internas e o todo. As divisões internas mostram proporcionalidade mais consistente, com módulos relativamente semelhantes em tamanho e contorno, ao passo que, no desenho inicial, há maior variação entre fragmentos grandes e muito pequenos, sem relação clara de proporção. Nota-se, portanto, um deslocamento de uma organização predominantemente intuitiva para um arranjo mais calculado e consciente, especialmente visível na regularidade dos campos cromáticos e na distribuição proporcional das áreas internas.

De modo geral, o conjunto das evidências aponta para uma mudança moderada, característica do nível 3 da escala qualitativa adotada. Embora a estruturação geométrica da segunda imagem represente um avanço claro em relação ao controle técnico e à regularidade formal, os resultados não constituem uma transformação radical do repertório do estudante, pois alguns aspectos de irregularidade ainda permanecem e a complexidade estrutural da primeira composição relativiza o ganho observado. Ainda assim, o progresso é perceptível e relevante dentro do escopo proposto pelo Paradigma Industrial, especialmente no que se refere ao refinamento do traçado, ao acabamento cromático, ao controle da pressão e à maior consciência proporcional entre as partes e o todo.

3.5.1.3 Nível 5 — Variação acentuada

O exemplo a seguir corresponde ao nível 5 da escala qualitativa, categoria que indica transformação significativa entre o portfólio inicial e o portfólio final. A seleção deste par de imagens busca ilustrar casos em que o estudante não apenas modifica a organização formal da composição, mas altera também a lógica estrutural de seu processo gráfico, demonstrando maior domínio técnico e mais clara percepção das proporções. No portfólio inicial observam-se características próprias de produções espontâneas, frequentemente baseadas em esquemas visuais já consolidados, enquanto o portfólio final evidencia a incorporação de princípios formais associados ao Paradigma Industrial, tais como regularidade geométrica, estabilidade proporcional e maior controle do traço. Esse exemplo, portanto, permite visualizar com clareza como a intervenção metodológica pode favorecer deslocamentos estruturais no modo como o estudante organiza o espaço e constrói relações proporcionais na imagem.

Figura 3 – Comparação entre portfólio inicial e portfólio final



Fonte: acervo da pesquisa, 2025.

No portfólio inicial, observa-se uma composição essencialmente figurativa, estruturada a partir de esquemas visuais recorrentes, tais como olhos (ou óculos), boca e dentes, cabelo, nuvens e elementos narrativos representados de modo esquemático. O desenho apresenta traços instáveis, contornos imprecisos e ausência de uma organização proporcional consistente. As relações espaciais entre os elementos são arbitrárias, sem um critério de distribuição formal que articule partes e todo. Além disso, a presença de temas figurativos, mesmo diante da orientação clara para a produção de uma composição abstrata, indica que o aluno ainda operava sob forte dependência de modelos gráficos previamente internalizados, característicos de estágios primários da visualidade infantil. Nesse contexto, tanto a precisão técnica quanto a percepção proporcional mostram-se restritas, refletindo um pensamento gráfico ainda preso à lógica representativa e a esquemas habituais de desenho.

No portfólio final, por outro lado, verifica-se uma alteração estrutural significativa na lógica da composição. O estudante adota uma matriz geométrica regular, organizada em células proporcionais e distribuídas de maneira uniforme ao longo da superfície. Há evidências claras de planejamento prévio: o esboço foi traçado com controle formal, os contornos mantêm largura e direção constantes, e não se observam interrupções ou hesitações no traço. O preenchimento cromático, realizado por meio de hachuras diagonais, demonstra intencionalidade tanto na escolha quanto na repetição do gesto, produzindo uma textura visual coerente em todas as unidades da composição. A alternância de cores e padrões reforça a estrutura modular, garantindo equilíbrio visual e regularidade proporcional. Elementos ondulados aplicados nos quadrantes não coloridos revelam continuidade intencional do motivo gráfico, sugerindo que o aluno compreendeu a necessidade de manter coerência interna entre módulos adjacentes. O

resultado é uma composição que conjuga precisão, planejamento e domínio proporcional de forma muito superior àquela observada no desenho inicial.

A comparação entre as duas produções evidencia uma transformação significativa no modo como o estudante organiza o espaço e compreende a natureza do desenho abstrato. Enquanto o trabalho inicial é determinado por esquemas representativos e por um controle das proporções visuais menos sistemático, o trabalho final revela apropriação de princípios formais associados ao Paradigma Industrial, como regularidade geométrica, controle técnico e estruturação coerente do campo visual. Trata-se, portanto, de um caso de nível 5, no qual as mudanças observadas não se limitam a ajustes incrementais, mas configuram um avanço qualitativo significativo, tanto na precisão técnica quanto na percepção das proporções.

Em síntese, a análise dos três exemplos apresentados demonstra que a aplicação dos princípios associados ao Paradigma Industrial produziu efeitos diferenciados entre os estudantes, variando conforme o nível de mudança identificado. Nos casos classificados como nível 1, observou-se a permanência de estratégias gráficas iniciais, com variações discretas no controle do traço e na organização proporcional. Nos casos de nível 3, verificaram-se avanços moderados, sobretudo no fortalecimento da estabilidade formal e na maior atenção às relações espaciais entre as partes da composição. Já nos casos de nível 5 — como o exemplo analisado — a transformação foi substancial, envolvendo não apenas maior precisão técnica e domínio proporcional, mas também a reconfiguração da lógica compositiva adotada pelo estudante, que passou a operar segundo princípios mais estruturados e coerentes da linguagem visual abstrata.

De modo geral, os resultados indicam que a incorporação de práticas sistemáticas de organização geométrica, planejamento proporcional e controle do gesto, características centrais do Paradigma Industrial, favoreceu o desenvolvimento de competências formais relevantes, ainda que em graus distintos entre os alunos. Os resultados obtidos permitem concluir que a dimensão formal do desenho abstrato constitui um campo profícuo para observar deslocamentos significativos no percurso formativo. Apesar das críticas frequentemente dirigidas à corrente do desenho industrial, muitas vezes caracterizada como excessivamente utilitarista e metodologicamente rígida, seus fundamentos oferecem contribuições importantes ao ensino da arte, ao proporcionar aos estudantes conhecimentos estruturais e procedimentos visuais que ampliam sua capacidade de organização, precisão e intencionalidade na composição. Além disso, favorecem o aprimoramento da psicomotricidade fina, o desenvolvimento da percepção de formas e padrões, a sensibilidade às relações de proporção e equilíbrio, bem como a internalização de estratégias de análise visual — aspectos que ampliam as habilidades artísticas e as competências cognitivas e expressivas dos estudantes.

3.5.2 Originalidade temática e criatividade instrumental e composicional

As categorias Originalidade temática e Criatividade instrumental e composicional dizem respeito à dimensão inventiva do processo gráfico e buscam identificar, nas produções dos estudantes, indícios de ampliação de habilidades estéticas, flexibilização de esquemas pré-existentes e capacidade de formular soluções visuais não previstas por modelos habituais. Ambas as categorias se relacionam de modo mais direto com o Paradigma Moderno da arte-educação, cuja ênfase recai sobre a expressão pessoal, a liberdade criativa, a experimentação e a valorização das respostas singulares do aluno diante de situações estéticas abertas. No âmbito desta pesquisa, essas categorias permitem observar como os estudantes reagiram às propostas que privilegiaram a imaginação, a exploração sensível das cores e formas e o rompimento com estruturas sistemáticas de organização visual, especialmente a partir da aula dedicada à livre expressão.

Enquanto a Originalidade temática busca identificar o grau de novidade na concepção geral da composição, seja pela criação de configurações abstratas inusitadas, seja pela introdução de relações visuais não previamente utilizadas pelo estudante, a Criatividade instrumental e composicional examina o uso diversificado dos materiais disponíveis, a experimentação com texturas, padrões, gestos gráficos, cores e formas, bem como a capacidade de reorganizar elementos visuais para produzir efeitos expressivos próprios. Assim, essas categorias assumem papel fundamental para compreender de que modo o aluno transita de esquemas visuais consolidados para soluções mais inventivas, revelando avanços no domínio expressivo e ampliando sua autonomia criadora.

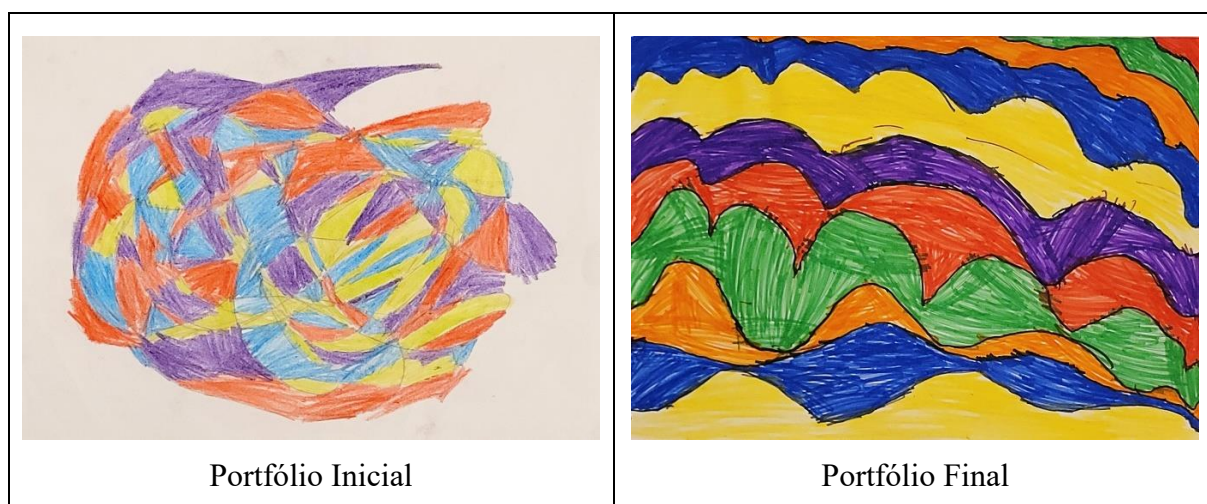
A análise comparativa entre os portfólios inicial e final permite verificar se, ao longo do percurso formativo, os estudantes foram capazes de romper com padrões repetitivos, introduzir novas estruturas visuais, incorporar escolhas cromáticas mais intencionais e reorganizar a composição de forma mais livre, sensível ou inesperada. Os exemplos selecionados ilustram variações entre permanência, deslocamento e transformação expressiva, evidenciando diferentes formas de apropriação das propostas modernistas da intervenção. Essa leitura torna possível identificar tanto avanços discretos quanto saltos qualitativos significativos na inventividade visual dos estudantes, contribuindo para uma compreensão mais profunda da dimensão expressiva mobilizada pelo pluralismo metodológico.

3.5.2.1 Nível 1 — Baixa variação

O exemplo a seguir corresponde ao nível 1 da escala qualitativa, indicando que houve poucas mudanças entre o portfólio inicial e o portfólio final no que se refere à originalidade

temática e à criatividade instrumental e composicional. A seleção deste caso permite observar situações em que o estudante manteve, de modo predominante, os mesmos esquemas visuais, padrões formais ou modos de organização expressiva presentes no desenho inicial, ainda que a intervenção tenha proposto estímulos voltados à ampliação do repertório e à experimentação criativa. Esse tipo de permanência é relevante para a análise, pois evidencia a resistência de certos hábitos gráficos e a força com que modelos prévios de desenho — sejam eles temáticos, gestuais ou estruturais — podem se manter mesmo diante de práticas pedagógicas que estimulam a liberdade inventiva. Ao apresentar um caso de baixa transformação, este exemplo contribui para caracterizar o espectro completo de respostas dos estudantes às propostas associadas ao Paradigma Moderno.

Figura 4 – Comparação entre portfólio inicial e portfólio final



Fonte: acervo da pesquisa, 2025.

O par de imagens selecionado para o nível 1 evidencia um caso em que as produções inicial e final apresentam elevada convergência formal e expressiva, indicando a manutenção de um mesmo esquema compositivo por parte do estudante. É possível constatar, em ambas as produções, uma evidente inclinação à abstração de orientação expressiva, em detrimento de tendências geométricas ou de estruturas regulares. A baixa predileção por elementos formais regulares e a ausência de repetições sistemáticas de elementos visuais são aspectos compartilhados pelos dois trabalhos. Essa constância revela que o estudante manteve, nas duas etapas, um modo de criação predominantemente intuitivo e gestual. Desse modo, verifica-se baixa variação temática entre o portfólio inicial e o portfólio final, uma vez que ambos os trabalhos se fundamentam na mesma concepção expressiva de caráter orgânico e fragmentado.

No que se refere à propensão à experimentação técnica, material e composicional, observa-se igualmente baixa variabilidade. Do ponto de vista técnico, o estudante recorre a procedimentos muito semelhantes nas duas imagens, mantendo traços pouco regulares, preenchimento desigual e texturas pouco uniformes. Quanto ao uso dos materiais, nota-se que cada produção foi realizada com apenas um único recurso: na etapa inicial, o aluno recorreu ao giz de cera; na etapa final, empregou exclusivamente caneta hidrográfica. Apesar da mudança do instrumento, não há indícios de exploração combinada de materiais nem variações expressivas nas possibilidades de uso de cada recurso. Essa característica sugere um momento de aprendizagem ainda predominantemente mecânica, no qual o estudante parece concentrar-se na assimilação da estesia dos materiais, isto é, das qualidades visuais, texturais e cromáticas que cada suporte oferece.

No âmbito da criatividade instrumental — entendida como a disposição para explorar diferentes materiais e seus modos de uso — as duas produções revelam baixa experimentação, dada a ausência de técnicas combinadas, sobreposições ou diversificação de procedimentos. De maneira similar, no que concerne à criatividade composicional, isto é, ao uso inventivo e variado de elementos visuais, também se observa uma permanência significativa entre as duas etapas. A estrutura das composições, ambas baseadas em campos sinuosos de cor, mantém-se estável, indicando que o estudante não incorporou novos padrões, formas ou modos de organização decorrentes das experiências vivenciadas nas aulas vinculadas ao Paradigma Moderno.

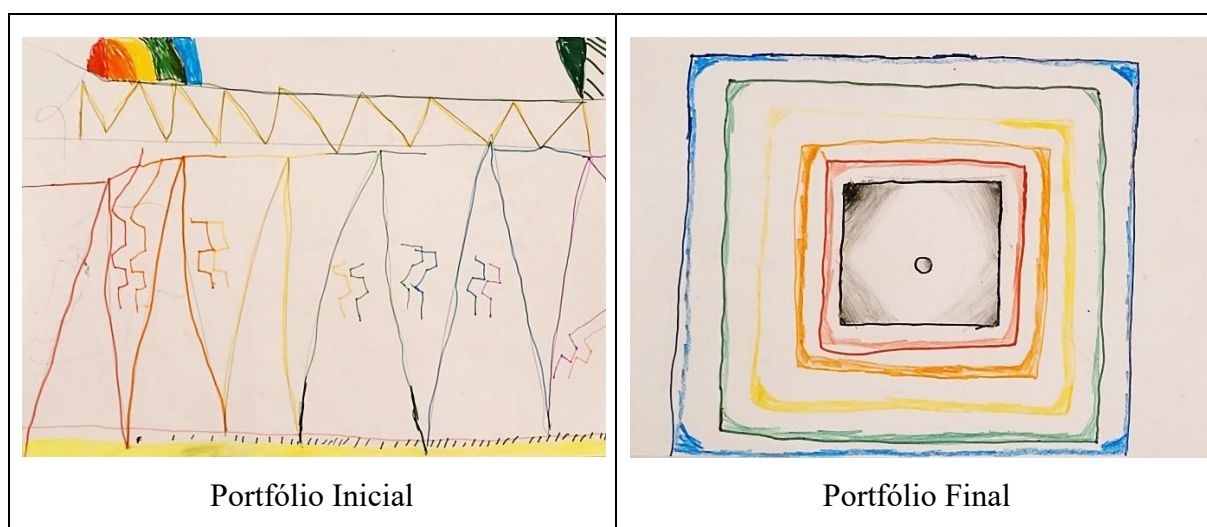
Em síntese, este exemplo de nível 1 demonstra um caso em que a originalidade temática e a criatividade instrumental e composicional apresentaram variações mínimas ao longo do processo. A manutenção dos mesmos procedimentos, materiais isolados e estratégias expressivas reforça a hipótese de que, para este estudante, os repertórios introduzidos ao longo das aulas não produziram deslocamentos significativos nessas dimensões analíticas. Ainda assim, esse caso é fundamental para compreender a diversidade de respostas presentes no grupo, sobretudo em contextos em que esquemas visuais habituais tendem a se manter estabilizados, mesmo após intervenções pedagógicas planejadas.

3.5.2.2 Nível 3 — Variação moderada

Após a apresentação do caso classificado no nível 1, no qual predominam permanências temáticas e técnicas entre o portfólio inicial e o final, passa-se agora à análise dos exemplos situados no nível 3 da escala qualitativa. Esses casos representam situações de mudança moderada, nas quais é possível identificar deslocamentos significativos, ainda que não radicais,

na organização temática, no uso dos materiais e nas estratégias composicionais adotadas pelos estudantes. A análise desses exemplos permite observar como certas experiências propostas ao longo da intervenção — especialmente aquelas vinculadas ao Paradigma Moderno, que valoriza a ampliação expressiva e a reconstrução de soluções formais — contribuem para reorientar, em maior ou menor grau, o pensamento visual dos alunos. O estudo desses casos intermediários é fundamental para evidenciar a diversidade de trajetórias e intensidades de transformação presentes no grupo.

Figura 5 – Comparação entre portfólio inicial e portfólio final



Fonte: acervo da pesquisa, 2025.

O par de imagens selecionado para representar o nível 3 evidencia um caso de mudança moderada entre o portfólio inicial e o final, caracterizada por transformações perceptíveis tanto na concepção temática quanto nas estratégias criativas adotadas pelo estudante. Na produção inicial, a composição organiza-se a partir de um conjunto de linhas retas — verticais, horizontais e diagonais — combinadas com figuras em linhas irregulares, distribuídas de modo relativamente disperso pelo espaço. Embora a imagem apresente alguns elementos regulares, o conjunto mantém predominância de um caráter não geométrico, com baixa articulação entre as partes e ausência de um centro organizador definido. Pequenas áreas preenchidas com lápis de cor sugerem tentativas pontuais de inserção cromática, mas sem gerar unidade visual.

Na produção final, observa-se uma alteração significativa na maneira como o estudante concebe a composição. O trabalho passa a adotar uma estrutura explicitamente geométrica: uma sequência de quadrados concêntricos, delimitados por contornos coloridos e distribuídos de forma regular ao redor de um pequeno quadrado central sombreado a grafite. Trata-se de uma

solução composicional mais estável, mais organizada e dotada de maior controle formal. Essa mudança de linguagem, que desloca a produção do campo das formas lineares não estruturadas para uma organização geométrica clara, configura uma variação temática de intensidade média, justificando sua classificação no nível 3.

No que se refere à criatividade instrumental, identifica-se também uma mudança moderada entre os dois momentos. Na produção inicial, o estudante utiliza apenas caneta hidrocor, explorando-o de maneira linear, com predominância de contornos coloridos e preenchimentos discretos. Já na produção final, além do uso de lápis de cor para os contornos dos quadrados, o estudante incorpora o giz de cera — material não empregado na imagem inicial — especialmente perceptível no tratamento cromático mais denso de alguns contornos. Há também o uso adicional do grafite para a construção de um sombreamento central, o que revela uma ampliação das possibilidades técnicas exploradas. Ainda que não se trate de um grau elevado de experimentação, essa ampliação dos materiais e dos modos de uso caracteriza uma variação instrumental significativa o suficiente para situá-la no nível intermediário da escala qualitativa.

A criatividade composicional também apresenta mudanças relevantes. No trabalho inicial, a composição não apresenta um princípio ordenador claro e resulta da justaposição de linhas verticais, horizontais e diagonais que se articulam com pouca regularidade no plano da imagem. No trabalho final, porém, o estudante organiza a composição a partir de uma lógica expansiva fundamentada na repetição progressiva do módulo retangular. Essa escolha gera um ritmo visual regular, construído por camadas concêntricas que se projetam em direção às bordas da folha. O contraste entre a composição inicial, marcada pela fragmentação e dispersão, e a composição final, caracterizada por maior centralização, regularidade e simetria, evidencia uma transformação significativa na forma como o estudante estrutura o espaço pictórico e concebe sua composição abstrata.

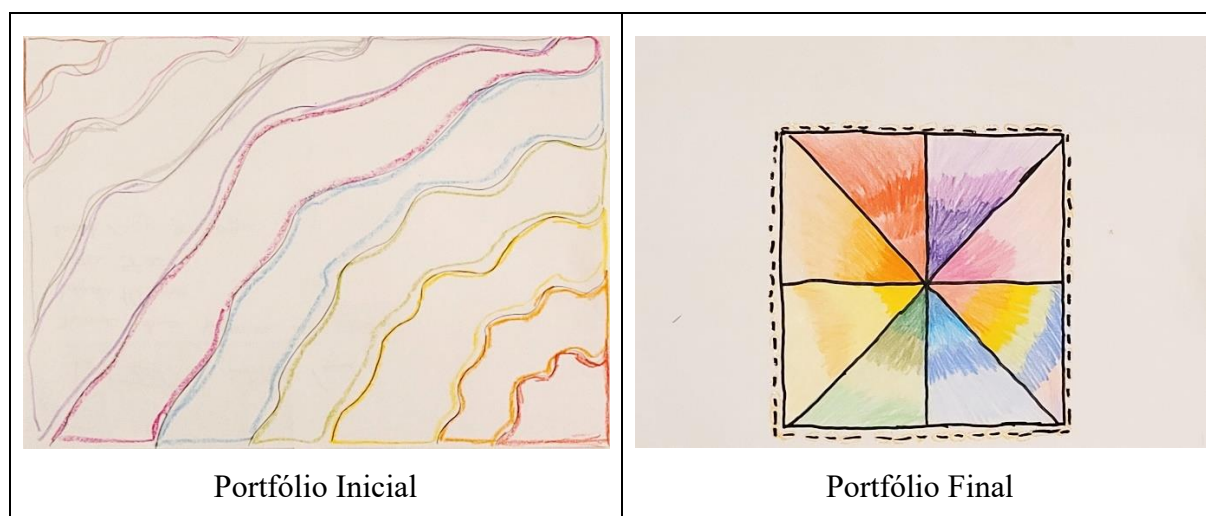
Essa mudança no pensamento composicional sugere que o estudante incorporou, de maneira moderada, elementos provenientes das experiências vivenciadas ao longo da intervenção, especialmente aqueles relacionados à exploração da geometria e das estruturas formais da arte abstrata. Embora não se trate de uma ruptura completa com seu modo inicial de criação, a reorganização espacial e o emprego de formas geométricas evidenciam deslocamentos perceptíveis no campo da originalidade temática e da criatividade.

Em síntese, este exemplo ilustra um caso em que o estudante apresenta avanços moderados em suas escolhas temáticas e criativas. A adoção de uma solução geométrica clara, o uso ampliado de materiais e a reorganização do espaço pictórico indicam um percurso de

transformação que, embora não radical, demonstra abertura para novos procedimentos e para a incorporação de elementos dos paradigmas trabalhados nas aulas. Esse caso reforça a importância de reconhecer a diversidade de intensidades de mudança presentes nos processos de aprendizagem visual, situando-se de modo consistente no nível intermediário da escala qualitativa.

Além do primeiro caso apresentado, foi selecionado um segundo exemplo classificado no nível 3, de modo a ampliar a compreensão das formas intermediárias de transformação identificadas ao longo da pesquisa. A inclusão de mais um par de imagens nesse nível permite observar nuances adicionais no modo como diferentes estudantes reorganizam seus repertórios visuais, experimentam materiais e reformulam soluções composicionais. Assim, este novo exemplo contribui para evidenciar que as mudanças moderadas podem assumir configurações diversas, variando conforme as preferências expressivas, o domínio técnico e as possibilidades de exploração que cada aluno mobiliza durante o processo formativo.

Figura 6 – Comparação entre portfólio inicial e portfólio final



Fonte: acervo da pesquisa, 2025.

O segundo exemplo classificado no nível 3 evidencia um caso em que a transformação entre o portfólio inicial e o final é particularmente nítida, sobretudo no plano temático e na concepção geral da composição. Na imagem inicial, o estudante organiza o espaço a partir de uma sequência de linhas onduladas paralelas, diferenciadas por cores variadas e distribuídas de modo relativamente regular ao longo da folha. Trata-se de uma solução abstrata baseada no gesto expressivo, ainda que com certa estabilidade rítmica, resultando em uma composição fluida e expansiva, sem centro focal e sem estrutura geométrica definida.

No portfólio final, observa-se um deslocamento significativo: a composição abandona o predomínio do gesto ondulante e passa a ser construída segundo uma lógica estritamente geométrica e simétrica. A imagem organiza-se a partir de oito setores triangulares convergentes para um ponto central, formando uma estrutura radial cuidadosamente distribuída. A presença de uma moldura negra destacada, delimitada por pequenos traços pontilhados, reforça ainda mais a regularidade e a preocupação com o acabamento. Essa passagem de uma composição inicialmente expressiva, ainda que regular, para uma segunda imagem fortemente ancorada na abstração geométrica evidencia uma variação temática bastante visível, justificando a classificação deste caso como mudança moderada (nível 3).

No que se refere à criatividade instrumental, observa-se que, embora ambos os trabalhos utilizem materiais comuns ao contexto escolar, há diferenças relevantes na forma como esses recursos são mobilizados. Na produção inicial, predomina o uso do giz de cera, aplicado para a construção das linhas de contorno, mas sem uso para preenchimento de cor. Já na imagem final, o estudante recorre simultaneamente ao lápis de cor e à caneta hidrográfica, combinando-os de modo mais intencional. O contorno preto realizado com caneta hidrocor, inexistente na primeira produção, introduz um elemento instrumental adicional, conferindo maior definição às formas. Além disso, há uma mudança mais expressiva no domínio técnico: com o uso de lápis de cor, o estudante utiliza gradações cromáticas que produzem um efeito de transição suave entre tons, construindo um centro visual mais escuro que se expande para extremidades mais claras. Esse tratamento tonal, ausente na primeira produção, representa um avanço técnico e experimental considerável, demonstrando um controle mais apurado dos materiais, um cuidado refinado com o acabamento cromático e uma atitude mais aberta à investigação material, técnica e compositiva.

Quanto à criatividade composicional, identifica-se igualmente uma variação considerável. Enquanto o trabalho inicial apresenta um estilo expressivo, fluido e linear — ainda que com certa regularidade rítmica — a composição final se fundamenta explicitamente no princípio da simetria e na organização geométrica do espaço. A passagem de uma estrutura expansiva, orientada por gestos ondulares, para uma organização centrípeta baseada na repetição simétrica de módulos triangulares revela uma mudança importante no pensamento composicional do estudante. Essa transformação denota uma ampliação da consciência estrutural e uma maior capacidade de planejamento formal, indo além da repetição intuitiva de gestos para a elaboração de uma configuração visual mais coesa e sistemática.

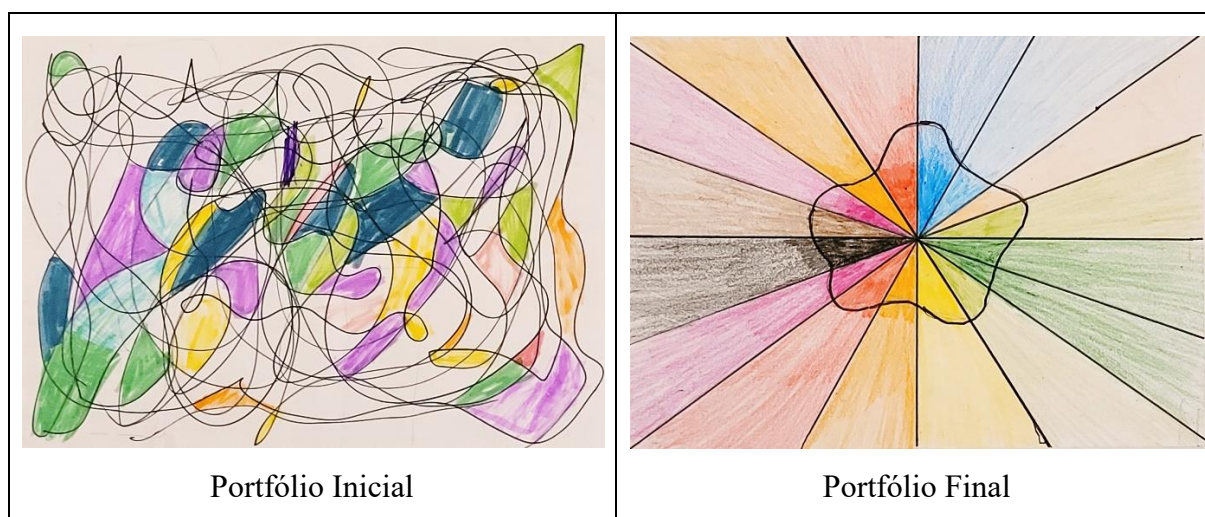
Em síntese, este exemplo demonstra um caso de mudança moderada, caracterizado por transformações temáticas distintas, ampliação do repertório técnico e reorganização substancial

do espaço compositivo. Embora não se trate de uma ruptura completa com o modo inicial de criação, o deslocamento em direção a soluções geométricas e simétricas indica um avanço significativo na exploração das possibilidades da abstração visual e na incorporação de estratégias aprendidas ao longo do processo formativo.

3.5.2.3 Nível 5 — Variação acentuada

Por fim, apresenta-se o caso classificado no nível 5 da escala qualitativa, correspondente à situação em que se observam as transformações mais intensas entre o portfólio inicial e o portfólio final. Esse exemplo evidencia mudanças substanciais na concepção temática, no uso dos materiais e nas estratégias composicionais, indicando que as experiências metodológicas desenvolvidas ao longo das aulas produziram deslocamentos expressivos no pensamento visual do estudante. A análise desse caso permite compreender como certos alunos incorporaram, de modo particularmente significativo, os elementos introduzidos pelos diferentes paradigmas da arte/educação, reconfigurando seus modos de criação e ampliando sensivelmente seus repertórios formais e simbólicos. Ao examinar essa produção, torna-se possível identificar uma trajetória de aprendizagem marcada por alto grau de inovação, tanto no plano técnico quanto no conceitual.

Figura 7 – Comparação entre portfólio inicial e portfólio final



Fonte: acervo da pesquisa, 2025.

O exemplo selecionado para o nível 5 chama atenção pela forte expressividade artística demonstrada pelo estudante em ambas as produções, embora orientadas por soluções formais profundamente distintas. No portfólio inicial, a imagem caracteriza-se por uma abstração marcadamente gestual: linhas contínuas, sobrepostas e de orientação diversa percorrem toda a

superfície da folha, criando uma atmosfera visual caótica e vibrante. A cor é aplicada de modo espontâneo, preenchendo áreas delimitadas pelas linhas sinuosas, resultando em uma composição que privilegia a energia do gesto e a liberdade expressiva.

No portfólio final, observa-se uma transformação radical na lógica visual adotada pelo estudante. A composição passa a ser estruturada por setores geométricos de orientação radial, convergentes para um ponto central, configurando uma abstração de caráter ordenado e simétrico. Cada um desses segmentos recebe preenchimento cromático diferenciado, construído com progressões tonais cuidadosamente elaboradas. Chama atenção, contudo, que no núcleo da composição o aluno introduz uma forma orgânica irregular e não simétrica, contornada em preto, elemento que rompe deliberadamente a rigidez geométrica e reafirma seu potencial artístico de integrar tendências distintas. Essa presença simultânea de geometria rigorosa e organicidade inventiva demonstra a capacidade do estudante de congregiar elementos visuais coerentes tanto no campo expressivo quanto no geométrico, articulando linguagens que em muitos casos aparecem dissociadas.

No âmbito da criatividade instrumental, a ampliação do repertório é significativa. Na imagem inicial, o estudante trabalha predominantemente com caneta hidrocor, aplicando contornos fortes e preenchimentos opacos. Já na produção final, observa-se uma ampla variação de materiais: lápis de cor, giz de cera e caneta hidrocor são utilizados de maneira combinada, cada qual contribuindo de forma distinta para a construção visual. A técnica também evolui substancialmente. A produção final exhibe o uso consistente de gradientes cromáticos, ausentes no primeiro trabalho, revelando não apenas maior domínio técnico, mas também sensibilidade à construção de profundidade e variações luminosas. Essa articulação entre materiais e técnicas demonstra um avanço expressivo na criatividade instrumental, indicando que o estudante experimentou efetivamente novos modos de explorar e manipular os recursos plásticos disponíveis.

A criatividade composicional também se transforma de maneira acentuada. A primeira imagem é estruturada pela repetição gestual de linhas livres, resultando em um campo visual expansivo, disperso e sem hierarquia interna. A segunda, ao contrário, revela pensamento compositivo claramente planejado: um centro bem definido organiza a composição radial, e as cores são distribuídas com equilíbrio para produzir uma sensação de ordem e convergência. A introdução da forma orgânica central — que escapa intencionalmente da simetria que domina o restante da composição — demonstra que o estudante não apenas incorporou princípios geométricos, mas também se sentiu à vontade para tensioná-los criativamente. Esse deslocamento, portanto, não é apenas técnico, trata-se de um indício de aprofundamento

estético, revelando que o aluno assimilou procedimentos de exploração composicional, estratégias de experimentação e modos de organização visual que lhe permitem transitar com maior autonomia entre diferentes estilos e soluções formais.

Assim, a variabilidade temática observada neste caso — a passagem de uma abstração gestual altamente expressiva para uma composição geométrica rigorosamente estruturada — é reforçada e sustentada pelas transformações significativas tanto na criatividade instrumental quanto na criatividade composicional. Trata-se de um caso exemplar do nível 5, no qual a intensidade da mudança traduz não apenas a incorporação de novos repertórios visuais, mas também um processo efetivo de ampliação do pensamento criativo do estudante.

A análise das produções referentes à categoria Originalidade temática e Criatividade (instrumental e composicional) — realizada a partir de exemplos representativos dos níveis 1, 3 e 5 da escala qualitativa — evidenciou a diversidade de respostas dos estudantes às experiências propostas. O exemplo do nível 1 mostrou a permanência de esquemas temáticos e procedimentos criativos fortemente estabilizados, com manutenção das mesmas soluções expressivas, do uso restrito dos materiais e da organização compositiva observada no portfólio inicial. No nível 3, observou-se uma transformação moderada, caracterizada por deslocamentos temáticos, ampliação controlada do repertório técnico e reorganização mais planejada da composição, indicando capacidade de transitar entre linguagens sem ruptura total com preferências anteriores. Já o exemplo do nível 5 revelou mudança profunda, marcada por reformulação intensa da concepção temática, uso diversificado de materiais e estratégias técnicas, bem como maior controle espacial, planejamento formal e intencionalidade estética, evidenciando um avanço significativo no pensamento visual do estudante.

Em conjunto, os três níveis analisados mostram que a categoria Originalidade temática e Criatividade foi particularmente sensível às experiências propostas nas aulas vinculadas ao Paradigma Moderno, que valoriza a expressão individual, a experimentação e a ampliação do repertório visual. Os resultados confirmam que a aprendizagem estética não se desenvolve de forma homogênea, distribuindo-se em trajetórias singulares que variam entre permanência, mudança gradual e transformação intensa. Essa heterogeneidade — esperada em processos formativos orientados à subjetividade e à experimentação — reforça a pertinência de uma abordagem pluralista, capaz de reconhecer diferentes ritmos, estilos e modos de incorporação dos conteúdos trabalhados. Assim, embora nem todos os estudantes tenham apresentado deslocamentos expressivos, aqueles que vivenciaram transformações moderadas ou profundas evidenciam o potencial do pluralismo metodológico para promover reorganizações

significativas no pensamento visual, favorecendo a emergência de soluções criativas mais complexas e expandindo o repertório expressivo dos participantes.

3.5.3 Configuração visual e Estilo visual

As categorias Configuração visual e Estilo visual permitem examinar aspectos amplos da organização formal das produções, especialmente no que se refere à assimilação das referências artísticas e culturais apresentadas ao longo da intervenção. Embora relacionadas, cada uma aborda dimensões distintas. A configuração visual trata da maneira como o estudante estrutura o espaço pictórico, articulando relações entre regularidade e irregularidade, equilíbrio e tensão, simetria e assimetria. O estilo visual, por sua vez, diz respeito à capacidade de identificar, compreender e reinterpretar em sua produção os elementos formais, cromáticos e simbólicos característicos das obras estudadas, e não a marcas expressivas espontâneas.

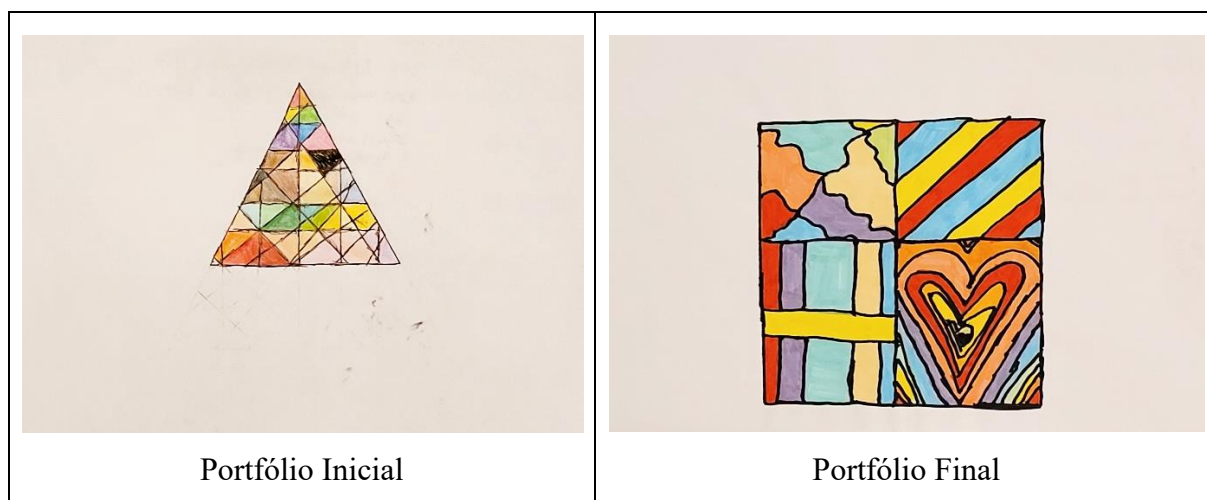
No âmbito desta pesquisa, ambas as categorias vinculam-se às competências promovidas pelo Paradigma Pós-Moderno, que enfatiza a leitura, a interpretação e a apropriação consciente de repertórios visuais. O foco desloca-se da ideia de originalidade espontânea para a análise de como os estudantes reconhecem estruturas visuais e lógicas estilísticas presentes nas referências e as incorporam de modo intencional às próprias composições.

A comparação entre portfólio inicial e final busca verificar em que medida os estudantes reorganizaram o espaço visual ou integraram novos procedimentos formais, revelando desde continuidades até transformações significativas. Em alguns casos, observa-se manutenção de soluções prévias; em outros, a emergência de escolhas cromáticas, gestuais ou estruturais que indicam avanço na compreensão dos estilos estudados. A análise, de natureza qualitativa, toma como referência exemplos dos níveis 1, 3 e 5 da escala adotada, permitindo identificar tanto permanências quanto mudanças mais significativas no modo como os estudantes constroem suas imagens.

3.5.3.1 Nível 1 — Baixa variação

O caso classificado no nível 1 desta categoria corresponde a uma produção em que se observa baixa variação tanto na forma de organizar a composição quanto na assimilação e transposição de elementos estilísticos provenientes das referências artísticas apresentadas.

Figura 8 – Comparação entre portfólio inicial e portfólio final



Fonte: acervo da pesquisa, 2025.

Este caso apresenta baixa variabilidade tanto na configuração visual quanto no estilo visual, ainda que o estudante revele domínio consistente dos princípios básicos de organização espacial da arte abstrata. Em ambos os trabalhos — portfólio inicial e portfólio final — observa-se que o aluno parte de uma moldura geométrica como estrutura organizadora, ainda que explore seu interior por meio de formas regulares, porém não estritamente geométricas, produzindo composições que mantêm um certo grau de equilíbrio, mas não alcançam simetria plena. Essa permanência estrutural revela uma continuidade significativa nos modos de organização visual adotados pelo estudante.

No portfólio inicial, a escolha da moldura triangular constitui um elemento particularmente relevante. A adoção desse formato menos convencional demonstra uma disposição exploratória e sugere compreensão da relação entre geometria e abstração visual. Entretanto, mesmo nesse contexto, o interior da figura é preenchido por subdivisões regulares que remetem ao mesmo princípio observado na produção final: compartimentação do espaço em unidades relativamente homogêneas, com variações de cor internas, mas sem reorganização expressiva do campo visual como um todo. Já no portfólio final, a opção pelo quadrado subdividido reforça esse padrão, com a diferença de que a execução é mais firme e contrastada devido ao uso das canetinhas, mas sem modificação substancial da lógica compositiva.

No que se refere ao estilo visual, o estudante mantém um repertório cromático semelhante nas duas imagens, com uso recorrente de cores primárias e secundárias distribuídas de modo alternado. A presença de elementos regulares — ainda que marcadamente não simétricos — repete-se de forma evidente, indicando uma preferência por soluções visuais que combinam modularidade, contraste cromático e delimitação firme das formas. Trata-se,

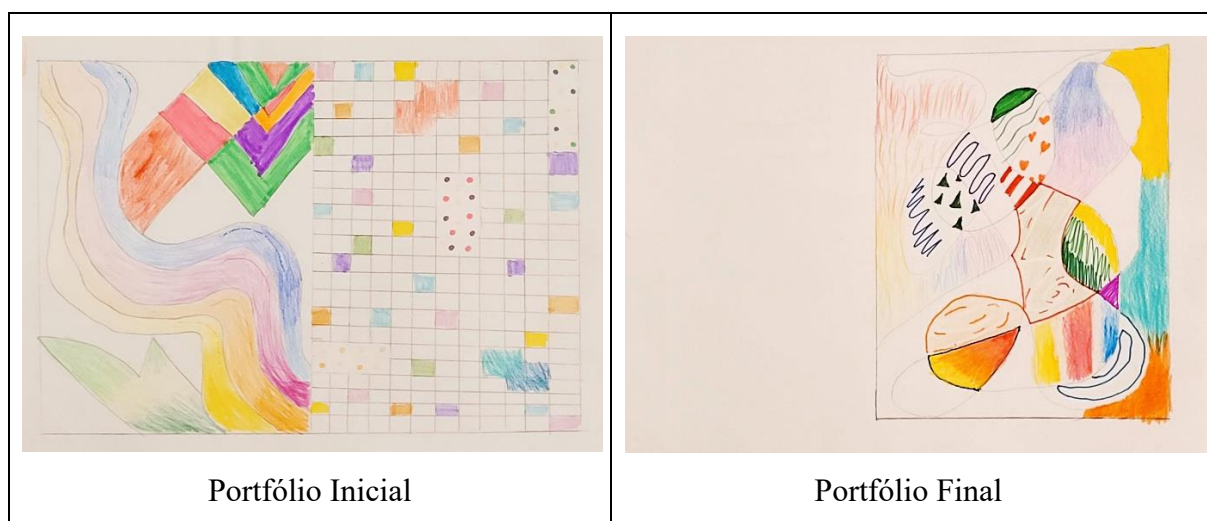
portanto, de um estilo que privilegia a regularidade interna e o controle do espaço, sem que haja, contudo, ampliação significativa desse vocabulário visual entre as duas produções.

Dessa forma, embora o estudante demonstre boa compreensão da noção de configuração visual no âmbito da abstração — especialmente quanto à organização interna e à relação entre cor e forma — as transformações observadas entre o portfólio inicial e o final permanecem reduzidas. A continuidade dos procedimentos formais e expressivos justifica a classificação deste caso no nível 1 da escala qualitativa, evidenciando que, para esse estudante, o processo de intervenção não resultou em reestruturação substancial da composição ou do estilo visual adotado.

3.5.3.2 Nível 3 — Variação moderada

O caso classificado no nível 3 revela variação moderada na configuração e no estilo visual, marcada por um equilíbrio entre permanências e inovações. Observa-se que o estudante preserva certas soluções estruturais presentes no portfólio inicial, mas introduz reorganizações formais, novos arranjos espaciais ou escolhas cromáticas que indicam ampliação do repertório compositivo. Embora não haja uma transformação profunda, há sinais consistentes de experimentação e de incorporação parcial das referências trabalhadas ao longo das aulas.

Figura 9 – Comparação entre portfólio inicial e portfólio final



Fonte: acervo da pesquisa, 2025.

No que se refere à configuração visual, observa-se uma transformação moderada entre a atividade diagnóstica e o portfólio final, caracterizando variação compatível com o nível 3. No trabalho inicial, a composição apresenta uma tendência mais marcada ao nivelamento,

distribuída em duas zonas perceptíveis: à direita, um conjunto de formas regulares de orientação geométrica e relativamente simétrica; à esquerda, linhas amplas e orgânicas que, embora regulares em sua repetição, não configuram estruturas geométricas propriamente ditas. Essa divisão da superfície, organizada a partir de blocos distintos, revela uma estrutura compositiva segmentada, orientada pelo equilíbrio linear, mas ainda presa a esquemas previsíveis.

No portfólio final, porém, há uma inflexão clara em direção a uma configuração mais expressiva, assimétrica e irregular. As formas passam a articular-se de modo mais fluido, com maior integração entre os campos e abandono explícito da divisão rígida do trabalho inicial. O estudante reorganiza o espaço de modo menos compartimentado, produzindo uma espacialidade contínua e marcada por deslocamentos dinâmicos entre cores, linhas e planos. Essa mudança não representa ruptura radical com a lógica anterior, mas revela ampliação significativa da compreensão estrutural da composição abstrata.

Do ponto de vista do estilo visual, também se verifica variação moderada. Na atividade diagnóstica, o preenchimento predominante ocorre por cores sólidas e uniformes, com poucas variações texturais. Já no portfólio final, observa-se um uso mais diversificado dos recursos gráficos: texturas visuais produzidas por traços repetidos substituem, em vários trechos, o preenchimento homogêneo, enquanto linhas expressivas são aplicadas como elementos internos de composição, sugerindo intenção estética deliberada. Além disso, certos padrões — ondulações, rabiscos modulados, sobreposições cromáticas — remetem, ainda que de modo inicial, à assimilação de elementos abstratos presentes nas referências exploradas durante as aulas, especialmente nas obras de Wassily Kandinsky, Joan Miró e Paul Klee, cuja ênfase no gesto, na textura e na autonomia da linha se faz reconhecível na produção do estudante.

Em conjunto, essas observações indicam que o aluno alcançou ampliação parcial do repertório formal e expressivo, deslocando-se de uma composição segmentada e mais previsível para outra mais dinâmica e variada. A transformação, embora não radical, é suficientemente consistente para caracterizar um percurso de mudança intermediária, posicionando o caso no nível 3 de variação estilística e configuracional.

3.5.3.3 Nível 5 — Variação acentuada

O caso classificado no nível 5 apresenta transformações substanciais na configuração visual e no estilo visual, evidenciando um deslocamento profundo no modo como o estudante estrutura a composição abstrata e mobiliza recursos formais e expressivos. Nesse exemplo, observa-se a passagem de soluções espaciais mais simples ou previsíveis para arranjos significativamente mais complexos, integrados ou coerentes, acompanhada de uma expansão

marcante do repertório estilístico — seja pela incorporação de novas estratégias cromáticas, gestuais ou texturais, seja pela adoção de princípios compositivos distintos daqueles presentes no portfólio inicial. Esse caso representa o patamar mais elevado de variação, indicando efetiva assimilação das referências trabalhadas nas aulas e um avanço expressivo no pensamento visual do estudante.

Figura 10 – Comparação entre portfólio inicial e portfólio final



Fonte: acervo da pesquisa, 2025.

Neste caso, observa-se uma transformação profunda entre a atividade diagnóstica e o portfólio final, especialmente no que se refere à compreensão da noção de abstração. O trabalho inicial revela uma produção claramente figurativa, estruturada a partir da representação de um personagem central, circundado por elementos decorativos repetidos (estrelas e círculos), o que evidencia tanto o distanciamento em relação ao conceito de arte abstrata quanto a forte dependência de esquemas visuais preexistentes. Trata-se de uma composição organizada, mas ancorada em padrões gráficos convencionais, sem mobilização consciente de princípios abstratos ou de organização espacial autônoma.

O portfólio final, ao contrário, demonstra uma assimilação significativa do pensamento abstrato, com adoção de uma composição de tendência geométrica marcada por simetria, proporcionalidade entre os planos e controle estrutural da superfície. A imagem organiza-se a partir de um quadro interno quadriculado contido por uma moldura que simula profundidade, construindo uma espacialidade coerente e visualmente articulada. A passagem da figuração para uma configuração geométrica abstrata não consiste apenas em mudança temática, mas em uma reconfiguração profunda do modo como o estudante estrutura a composição, evidenciando domínio mais elaborado da construção visual.

Do ponto de vista do estilo visual, a evolução é igualmente expressiva. A produção final revela forte assimilação de elementos formais característicos das obras de Sol LeWitt, especialmente no uso do módulo geométrico repetido, da organização sistemática do plano e da lógica construtiva que articula cor e estrutura. Além disso, o uso de texturas aplicadas com giz de cera, bem como a incorporação de marcas irregulares produzidas com corretivo, sugere a apropriação de recursos expressivos observáveis nas referências exploradas durante as aulas — em particular, nas obras de Kandinsky, Miró e Klee, cujas abordagens valorizam a autonomia da linha, a harmonia de cores e o uso de texturas visuais. A convergência entre a estrutura geométrica e as texturas expressivas cria um vocabulário visual híbrido, mas coerente, que demonstra a capacidade do estudante de articular influências distintas em uma solução própria.

Assim, a trajetória aqui observada constitui um exemplo paradigmático de variação de nível 5, caracterizada por ruptura profunda com os esquemas figurativos iniciais e pela conquista de uma linguagem abstrata sustentada por princípios compositivos, cromáticos e texturais complexos. Trata-se de um caso que evidencia de maneira clara a assimilação das referências trabalhadas durante a intervenção pedagógica e a expansão significativa do pensamento visual do estudante.

Em síntese, a análise da categoria Configuração visual e Estilo visual evidenciou três padrões distintos de transformação entre o portfólio inicial e o final. O caso classificado no nível 1 revelou forte estabilidade estrutural, com pouca variação na organização dos elementos e no repertório estilístico, indicando manutenção de esquemas visuais previamente consolidados. O exemplo de nível 3 apresentou variação moderada, marcada por reorganização parcial da composição, ampliação controlada no uso de texturas e introdução de novas soluções cromáticas e gestuais, embora preservando aspectos centrais do trabalho inicial. Por fim, o caso de nível 5 evidenciou mudança profunda, com deslocamentos significativos na construção espacial, adoção de princípios abstratos mais complexos e expressiva assimilação das referências visuais exploradas nas aulas — entre elas Sol LeWitt, Kandinsky, Miró e Klee.

Em conjunto, esses resultados indicam que a articulação plural entre os três paradigmas da arte/educação favoreceu, em graus distintos, a ampliação da consciência compositiva e o aprimoramento do repertório estilístico dos estudantes, demonstrando a eficácia formativa do pluralismo metodológico na promoção de competências visuais mais complexas.

3.6 Avaliação geral dos resultados da pesquisa

A avaliação geral dos resultados teve como objetivo identificar, no conjunto das 47 duplas de produções analisadas, os padrões predominantes de transformação decorrentes da

aplicação sequencial dos Paradigmas Industrial, Moderno e Pós-Moderno no âmbito da meta-metodologia do pluralismo metodológico. Para isso, todos os portfólios inicial e final foram examinados segundo a escala qualitativa previamente definida — níveis 1, 3 e 5 — aplicada a cada par de categorias analíticas: (1) Precisão técnica e Percepção das proporções; (2) Originalidade temática e Criatividade (instrumental e composicional); (3) Configuração visual e Estilo visual.

3.6.1 Procedimento de avaliação

A classificação seguiu a escala de três níveis: nível 1 (baixa variação), nível 3 (variação moderada) e nível 5 (variação acentuada). Cada dupla de categorias foi avaliada comparando-se diretamente o portfólio inicial e o portfólio final de cada aluno. Esse modelo permitiu integrar indicadores formais, expressivos e estilísticos, oferecendo um panorama sistemático das transformações visuais ocorridas ao longo da sequência didática.

3.6.2 Resultados quantitativos por categoria

A seguir, apresentam-se os resultados quantitativos obtidos para cada par de categorias analíticas, de acordo com a classificação dos 47 trabalhos nos níveis 1, 3 e 5. Essa distribuição permite visualizar, de maneira sistemática, o grau de variação alcançado pelos estudantes em cada dimensão avaliada, oferecendo um panorama comparativo das transformações ocorridas ao longo da intervenção.

3.6.2.1 Precisão técnica e Percepção das proporções

A distribuição dos 47 trabalhos foi a seguinte:

- Nível 1: 11 trabalhos (23,4%)
- Nível 3: 30 trabalhos (63,8%)
- Nível 5: 6 trabalhos (12,8%)

Os resultados mostram predominância do nível 3, indicando que a maioria dos estudantes apresentou avanços perceptíveis, porém de forma moderada, na organização do espaço, na coerência proporcional e no controle formal. A baixa incidência de nível 5 indica que transformações mais complexas nesses aspectos tendem a ocorrer de forma mais lenta e progressiva, o que é compatível com a natureza das habilidades técnico-perceptivas.

3.6.2.2 Originalidade temática e Criatividade (instrumental e composicional)

Distribuição:

- Nível 1: 8 trabalhos (17,0%)
- Nível 3: 25 trabalhos (53,2%)
- Nível 5: 14 trabalhos (29,8%)

A presença expressiva de nível 5 (quase 30% dos casos) indica que essa categoria foi particularmente sensível à intervenção pluralista. A maioria dos estudantes diversificou procedimentos, introduziu novos materiais e modificou seus padrões compositivos. Além disso, o número relativamente baixo de casos em nível 1 sugere que a proposta metodológica favoreceu deslocamentos relevantes no repertório expressivo.

3.6.2.3 Configuração visual e Estilo visual

Distribuição:

- Nível 1: 12 trabalhos (25,5%)
- Nível 3: 22 trabalhos (46,8%)
- Nível 5: 13 trabalhos (27,7%)

Nessa categoria, observa-se equilíbrio entre níveis 3 e 5, indicando que um número significativo de estudantes reorganizou de maneira substancial sua forma de estruturar a imagem e expandiu seu estilo visual. A incidência relativamente alta de nível 5 evidencia que a assimilação das referências visuais — sobretudo Kandinsky, Miró, Klee e Sol LeWitt — contribuiu decisivamente para o aprimoramento do pensamento visual dos estudantes.

3.6.3 Tendências gerais das transformações observadas

A análise integrada das três categorias permite identificar algumas tendências:

1. As maiores transformações ocorreram nas categorias relacionadas à criatividade e ao estilo, nas quais aproximadamente um terço da turma atingiu níveis elevados de variação.
2. As categorias formais apresentaram avanços mais graduais, o que é coerente com o fato de que precisão técnica e proporcionalidade tendem a se desenvolver ao longo de períodos mais extensos.
3. O nível 3 foi o mais frequente em todas as categorias, revelando que a maior parte dos estudantes ampliou seu repertório sem ruptura profunda — um resultado típico de intervenções de curta duração.

4. A existência de casos em nível 5 demonstra o potencial da abordagem pluralista para ativar processos de reorganização significativa do pensamento visual.
5. A baixa concentração de trabalhos em nível 1 nas categorias mais expressivas (criatividade e estilo) sugere que as propostas modernas e pós-modernas tiveram impacto direto na ampliação da experimentação dos estudantes.

3.6.4 Implicações pedagógicas dos resultados

Os resultados evidenciam que cada paradigma atuou de modo diferenciado:

- O Paradigma Industrial favoreceu o desenvolvimento de competências estruturais, promovendo a internalização de princípios formais, o aprimoramento de habilidades de organização espacial e a consolidação de capacidades relacionadas à compreensão analítica da composição.
- O Paradigma Moderno desenvolveu processos mentais ligados à expressão subjetiva, ampliou a originalidade temática e estimulou habilidades de experimentação material e composicional, aprimorando capacidades inventivas e exploratórias.
- O Paradigma Pós-Moderno expandiu as competências de assimilação e reelaboração de referências artísticas e culturais, promovendo maior compreensão dos códigos visuais e favorecendo construções compositivas mais complexas, simbólicas e intencionalmente estruturadas.

Em conjunto, os dados quantitativos e qualitativos confirmam que a aplicação articulada desses três paradigmas, mediada pelo pluralismo metodológico, favoreceu o desenvolvimento de competências visuais em múltiplas dimensões. O pluralismo, ao permitir o trânsito entre métodos distintos, demonstrou eficácia formativa, gerando impactos variados e complementares no desenvolvimento estético dos estudantes.

4 Considerações finais

O presente trabalho teve como propósito investigar a pertinência e a eficácia do pluralismo metodológico como abordagem de ensino no campo da arte/educação, articulando fundamentos históricos, epistemológicos e práticos. Para tanto, a pesquisa estruturou-se em duas partes complementares: uma primeira dedicada à análise metodológica e conceitual dos paradigmas históricos que conformaram o ensino da arte desde o início da Era Industrial até a Pós-Modernidade; e uma segunda destinada à aplicação planejada desses paradigmas em contexto escolar, orientada pelo princípio feyerabendiano do pluralismo metodológico,

fundamentado na coexistência entre epistemologias e métodos distintos. Essa articulação permitiu compreender o ensino da arte simultaneamente como campo historicamente constituído e como prática pedagógica contextualizada, implicando diversidade heurística e amplitude teórica.

No plano teórico, a revisão dos Paradigmas Industrial, Moderno e Pós-Moderno evidenciou que o campo da arte/educação não se desenvolveu de forma linear ou substitutiva, mas por sobreposições, permanências e reinterpretações. Cada paradigma, ao invés de se anular mutuamente, acrescentou novos sentidos à prática pedagógica, seja ao enfatizar a precisão técnica e o controle formal (Industrial), seja ao defender a expressão individual e o desenvolvimento subjetivo (Moderno), seja ao valorizar a diversidade cultural, o pensamento crítico e a multiplicidade de linguagens (Pós-Moderno). Esse panorama histórico confirmou a hipótese de que o ensino da arte é, em sua própria constituição, um campo intrinsecamente plural, marcado por diferentes epistemologias, valores, concepções de aprendizagem e modos de produção artística.

A discussão epistemológica possibilitou situar o pluralismo metodológico no horizonte contemporâneo das ciências humanas, destacando o papel de Paul Feyerabend na crítica às concepções unificadoras de método científico. Ao reconhecer que a produção de conhecimento ocorre por práticas múltiplas e frequentemente divergentes, Feyerabend oferece um marco teórico fértil para compreender o ensino da arte como campo em que a heterogeneidade não é falha, mas condição produtiva. A transposição desse princípio para o contexto educacional permitiu conceber o pluralismo não como ecletismo arbitrário, mas como meta-metodologia consciente, capaz de ativar diferentes dimensões da aprendizagem estética.

A etapa empírica da pesquisa mostrou que essa articulação entre paradigmas resultou em impactos significativos sobre o desenvolvimento estético e artístico dos estudantes. A análise comparativa entre o portfólio inicial e o portfólio final, conduzida segundo três pares de categorias — precisão e proporção; originalidade e criatividade; configuração e estilo — permitiu mensurar, qualitativa e quantitativamente, a amplitude das transformações visuais. Os resultados mostraram que, embora habilidades técnico-proporcionais tenham apresentado avanços mais graduais (com predominância do nível 3), categorias expressivas e estilísticas demonstraram maior sensibilidade à intervenção, revelando número expressivo de trabalhos no nível 5. Em especial, observou-se forte assimilação das referências visuais apresentadas nas aulas, com reorganizações profundas do espaço pictórico e ampliação consistente do repertório criativo.

Esses achados sugerem que o pluralismo metodológico, ao integrar sistematicamente abordagens derivadas dos três paradigmas, favorece processos de aprendizagem complexos, que exigem da escola mais do que a fidelidade a um único método. O trânsito entre rigor formal, livre expressão e reflexão crítica ampliou as possibilidades de criação dos alunos e permitiu que diferentes aspectos da experiência estética fossem ativados: a observação e a precisão, o gesto e a experimentação, a apropriação e a ressignificação. Assim, a pesquisa indica que a diversidade metodológica não apenas potencializa o desenvolvimento artístico, mas também contribui para formar estudantes mais sensíveis às múltiplas linguagens visuais presentes na cultura contemporânea.

Como toda investigação aplicada, este estudo apresenta limitações. O tempo reduzido da intervenção impossibilitou acompanhar processos de maturação técnica que demandam maior continuidade, e algumas categorias, especialmente aquelas relacionadas ao controle proporcional, tendem a se desenvolver de modo mais lento do que outras. Além disso, a natureza qualitativa do corpus e o número restrito de participantes não permitem generalizações estatísticas, ainda que forneçam indícios relevantes para o debate metodológico no campo da arte/educação.

Além dessas limitações metodológicas, a pesquisa também encontrou restrições no âmbito da revisão histórica e teórico-conceitual da arte/educação. Embora a sistematização dos Paradigmas Industrial, Moderno e Pós-Moderno tenha permitido organizar de maneira clara as principais correntes que influenciaram o ensino da arte entre os séculos XIX e XXI, algumas vertentes e autores relevantes não puderam ser estudados, analisados ou apresentados neste trabalho. Entre eles destacam-se: os estudos sobre o desenho infantil desenvolvidos por Georges-Henri Luquet; as abordagens analíticas propostas por Rhoda Kellogg e John Matthews; a teoria da alfabetização visual de Rudolf Arnheim; as contribuições da cultura visual, representadas por autores como Paul Duncum, Kerry Freedman e Fernando Hernández; a perspectiva da experiência estética e da ampliação das mídias formulada por Vincent Lanier; o multiculturalismo associado a June McFee, Graeme Chalmers e Patricia Stuhr; as teorias cognitivas (ou logocêntricas), nas quais se destacam o pioneirismo do Project Zero e as distintas abordagens de Edmund Burke Feldman, Howard Gardner, Michael Parsons, Abigail Housen e Ellen Winner; bem como estudos provenientes das neurociências e das ciências cognitivas, especialmente as investigações de Semir Zeki sobre os correlatos neurais da percepção e da beleza e Eric Kandel sobre percepção e processamento visual. A ausência de uma análise sistemática dessas contribuições não constitui uma lacuna interpretativa do presente estudo, mas evidencia a amplitude e a complexidade do campo, indicando que o recorte adotado,

embora metodologicamente consistente, não esgota a diversidade epistemológica da arte/educação e abre possibilidades fecundas para investigações futuras.

Apesar dessas limitações, os resultados alcançados abrem caminhos promissores para pesquisas futuras. Estudos longitudinais, intervenções com maior duração, ampliação de faixas etárias e comparação entre escolas com diferentes perfis sociais podem aprofundar a compreensão do impacto do pluralismo metodológico. Da mesma forma, investigações que associem o pluralismo às mídias digitais, à cultura visual contemporânea ou às práticas colaborativas poderão ampliar ainda mais o alcance formativo dessa abordagem.

Em síntese, o estudo demonstra que o pluralismo metodológico constitui um arcabouço prático-teórico consistente para o ensino da arte na atualidade. Ao reconhecer a coexistência de paradigmas distintos e sistematizar essa pluralidade em práticas pedagógicas conscientes, a pesquisa reafirma que o ensino da arte, enquanto campo epistemológico e formativo, integra diferentes modos de produção, percepção e reflexão. Desse modo, os resultados contribuem para o debate sobre a formação estética no contexto escolar, evidenciando que a pluralidade, quando teoricamente fundamentada e metodologicamente articulada, pode orientar práticas pedagógicas deliberadas e em consonância com o pensamento pós-moderno e com o espírito de época contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, Gerald M. **Charles Bargue Drawing Course**: with the collaboration of Jean-Léon Gérôme. [S. l.]: ACR Ed., [s. d.].

AGUIRRE, Imanol. **Modelos formativos en educación artística**: imaginando nuevas presencias para las artes en educación. 2006. Disponível em: <https://bitacoramaedar.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

ALLISON, Brian. Sequential Programming in Art Education: A Revaluation of Objectives. In: PIPER, D. W. (Ed.). **Readings in Art and Design Education Book 1 - After Hornsey**. London: Davis-Poynter, 1973. p. 59–68.

AMADI, Cornelius. Art as imitation in Plato's philosophy: a critical appraisal. **AMAMIHE: Journal of Applied Philosophy**, Owerri, Nigeria, v. 20, n. 1, p. 125-139, fev. 2022.

ARGAN, Giulio Carlo. **Walter Gropius e a Bauhaus**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

AUSUBEL, David P. **Educational Psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BAILEY, Henry Turner. **Art Education**. Boston; New York; Chicago: Houghton Mifflin Company, 1914.

BAILEY, Henry Turner. The arts and crafts in public schools. **Journal of Education**, Boston, v. 64, n. 5, p. 135-138, jul. 1906.

BANAT, Ana Kalassa El. Augusto Rodrigues e as Escolinhas de Arte do Brasil: entre o moderno, pós-moderno e hodierno da arte. **Revista VIS**, Brasília, v. 1, n. 20, p. 62-75, jun. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae; LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de (orgs.). **Artes visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular**. São Paulo: Cortez, 2024.

BARKAN, Manuel. **A Foundation for Art Education**. New York: The Ronald Press Company, 1955.

BARKAN, Manuel. Changing conceptions of curriculum content and teaching. **Art Education**, v. 15, n. 5, p. 12-18, 1962.

BRIDGMAN, George B. **Constructive Anatomy**. Pelham, New York: Edward C. Bridgman, 1920.

BRUNER, Jerome. **The Process of Education**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1963.

CHAPMAN, John G. **American Drawing-Book**: manual for the amateur, and basis of study for the professional artist. New York: J. S. Redfield, 1847.

COX, Sue. Critical Enquiry in Art in the Primary School. In: HICKMAN, Richard (ed.). **Critical Studies in Art & Design Education**. Bristol: Intellect Books, 2005. p. 105-117.

CRANE, Walter. **The Bases of Design**. London: Chiswick Press: Charles Whittingham and Co., 1897.

CRANE, Walter. **The Claims of Decorative Art**. London: Lawrence and Bullen, 1892.

D'AMICO, Victor. **Creative teaching in art**. Scranton: International Textbook Press, 1946.

DEWEY, John. **Democracy and Education**: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Macmillan Company, 1930.

DEWEY, John. **Art as experience**. New York: Minton, Balch & Company, 1934.

DOW, Arthur Wesley. **Composition: a series of exercises in art structure for the use of students and teachers**. 7. ed., revised and enlarged, with new illustrations and color plates. Garden City, New York: Doubleday, Page & Company, 1913.

DROSTE, Magdalena. **Bauhaus 1919-1933**. Tradução de Casa das Línguas, Lda. Köln: Benedikt Taschen Verlag GmbH, 1994.

DUNCUM, Paul. The origins of self-expression: a case of self-deception. **Art Education**, v. 35, n. 5, p. 34-41, 1982.

EFLAND, Arthur D. **A History of Art Education**: Intellectual and social currents in teaching the visual arts. New York: Columbia University, 1990.

EISNER, Elliot W. **Instructional and Expressive Educational Objectives**: Their Formulation and Use in Curriculum. Stanford: Stanford University, 1967.

EISNER, Elliot W. **Educating artistic vision**. New York: The Macmillan Company; Toronto: Collier-Macmillan Canada, Ltd., 1972.

EISNER, Elliot W. **Cognition and Curriculum**: A Basis for Deciding What to Teach. New York: Longman, 1982.

EISNER, Elliot W. **Cognition and curriculum reconsidered**. New York; London: Teachers College Press, 1994.

EISNER, Elliot W. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

FEYERABEND, Paul. **Against method**: outline of an anarchistic theory of knowledge. London: Verso, 1993.

FIELD, Dick. **Change in Art Education**. London; New York: Routledge & Kegan Paul; Humanities Press, 1970.

FROEBEL, Friedrich. **The Education of Man**. New York; London: D. Appleton and Company, 1887.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GETTY CENTER FOR EDUCATION IN THE ARTS. **Beyond creating**: the place for art in America's schools. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust, 1985.

HALL, Stuart. Cultural Studies: two paradigms. **Media, Culture & Society**, v. 2, n. 1, p. 57-72, 1980.

HAYWARD, Frank Herbert. **The educational ideas of Pestalozzi and Froebel**. London: Ralph Holland & Co., 1904.

HENRY, Christophe. L'enseignement du dessin en France au XVIIIe siècle. **Perspective Actualité en histoire de l'art**, v. 2, p. 271-278, 2008.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

HICKMAN, Richard. Introduction: A Short History of Critical Studies in Art & Design Education. In: HICKMAN, Richard (Ed.). **Critical Studies in Art & Design Education**. Bristol; Portland: Intellect Books, 2005. p. 19-30.

HUGHES, Arthur. The Copy, the Parody and the Pastiche: Observations on Practical Approaches to Critical Studies. In: THISTLEWOOD, David (Ed.). **Critical Studies in Art and Design Education**. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc., 1991. p. 71-81.

IABELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos**. 2015. Tese (Livro-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

KILPATRICK, William Heard. **The Project Method**: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. New York City: Teachers College, Columbia University, 1929.

KUHN, Thomas S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1962.

LAKATOS, Imre. Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (eds.). **Criticism and the Growth of Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970. p. 91-195.

LANIER, Vincent. Schismogenesis in Contemporary Art Education. **Studies in Art Education**, v. 5, n. 1, p. 10-19, out. 1963.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. **Escolinha de Arte de São Paulo**: instantes de uma história. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2014.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. **O curso intensivo de arte na educação e a formação de especialistas em arte na educação (1961-1981)**. 2020. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2020.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. Ver, conversar e criar: propostas de aulas de Artes Visuais na Educação Infantil. In: BARBOSA, Ana Mae; LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de (orgs.). **Artes visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular**. São Paulo: Cortez, 2024. p. 27-39.

LOOMIS, Andrew. **Drawing the Head and Hands**. New York: The Viking Press, 1956.

LOWENFELD, Viktor. **Creative and mental growth**. New York: The Macmillan Company, 1947.

LOWENFELD, Viktor. **The nature of creative activity**. London: Routledge & Kegan Paul LTDA, 1965.

LUPTON, Ellen. Dicionário visual. In: LUPTON, Ellen; MILLER, J. Abbott (orgs.). **ABC da Bauhaus**: a Bauhaus e a teoria do design. São Paulo: Cosac Naify, 2008. p. 26-37.

MACDONALD, Stuart. **The history and philosophy of art education**. London: University of London Press, 1970.

MCFEE, June King. **Preparation for art**. San Francisco: Wadsworth Publishing Company, Inc., 1961.

MUNRO, Thomas. Franz Cizek and the free expression method. **Journal of the Barnes Foundation**, v. 1, n. 3, p. 36-40, 1925.

ORBETA, Alejandra. Posiciones para la enseñanza de las Artes Visuales: un debate sobre enfoques y teorías. In: ORBETA, Alejandra (org.). **Educación artística**: investigación, propuestas y experiencias recientes. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2015. p. 25-58.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **El A. B. C. de la visión intuitiva**: principios de la visión relativamente á los tamaños. Parte primera. Madrid: Imprenta Real, 1807.

POPPER, Karl Raimund. **The Logic of Scientific Discovery**. London: Hutchinson & Co. (Publishers) Ltd., 1959.

READ, Herbert. **Education Through Art**. London: Faber and Faber, 1943.

REDGRAVE, Richard. **Manual of Design**: compiled from the writings and addresses of Richard Redgrave, R.A. London: Chapman and Hall, 1882.

RICHARDSON, Marion. **Art and the child**. London: University of London Press, 1954.

RICHER, Paul. **Anatomie Artistique**: description des formes extérieures du corps humain. Paris: E. Plon, Nourrit et Cia., 1890.

ROBERTS, Siân. When Idea and Expression are One. In: HOWLETT, John; PALMER, Amy (Eds.). **Unfolding Creativity**: British Pioneers in Arts Education from 1890 to 1950. Cham, Suíça: Palgrave Macmillan, 2021. p. 191-211.

ROSS, Denman W. **A Theory of Pure Design**: Harmony, Balance, Rhythm. Boston; New York: Houghton, Mifflin and Company, 1907.

RUGG, Harold; SHUMAKER, Ann. **The child-centered school**: an appraisal of the new education. Yonkers-on-Hudson, New York; Chicago, Illinois: World Book Company, 1928.

RUSKIN, John. **Fors Clavigera**: Letters to the Workmen and Labourers of Great Britain – Vol. VII. (Library edition, Volume XXVII – XXIX). London: George Allen; New York: Longmans, Green, And Co., 1907.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence S.; COOK, Stuart W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Volume 1. Delineamentos de pesquisa. São Paulo: E.P.U., 1976.

SMITH, Peter. **The history of American art education**: learning about art in American schools. Westport: Greenwood Press, 1996.

SMITH, Ralph A. Aesthetic Criticism: The Method of Aesthetic Education. **Studies in Art Education**, v. 9, n. 3, p. 12-31, Spring 1968.

SMITH, Ralph A. **Excellence in Art Education**: ideas and initiatives. Updated version. Reston, Virginia: National Art Education Association, 1987a.

SMITH, Ralph A. The Changing Image of Art Education: theoretical antecedents of Discipline-Based Art Education. **The Journal of Aesthetic Education**, v. 21, n. 2, p. 3-34, 1987b.

SMITH, Ralph A (org.). **Aesthetics and Criticism in Art Education**: Problems in Defining, Explaining, and Evaluating Art. 2. ed. Reston, VA: National Art Education Association, 2001.

SMITH, Walter. **Art Education, Scholastic and Industrial**. Boston: James R. Osgood and Company, 1872.

SMITH, Walter. **American Text-books of Art Education**: Drawing-books 1 and 2. Boston: Prang, 1880.

SULLY, James. **The Human Mind**: A Text-Book of Psychology. London: Longmans, Green & Co., 1892.

TARNAS, Richard. **The passion of the Western mind**: understanding the ideas that have shaped our world view. London: Pimlico, 2010.

TAYLOR, Rod. Critical Studies in Art and Design Education: Passing Fashion or the Missing Element?. In: THISTLEWOOD, David (Ed.). **Critical Studies in Art and Design Education**. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc., 1991. p. 27-41.

THISTLEWOOD, David. Critical Studies, the Museum of Contemporary Art and Social Relevance. In: THISTLEWOOD, David (Ed.). **Critical Studies in Art and Design Education**. Portsmouth: Heinemann Educational Books, Inc., 1991. p. 1-13.

THISTLEWOOD, David. Curricular Development in Critical Studies. In: HICKMAN, Richard (Ed.). **Critical Studies in Art & Design Education**. Bristol, UK: Intellect Books, 2005. p. 55-66.

VIADEL, Ricardo Marín. Cuatro paradigmas sobre la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales: ¿qué es necesario aprender para crear qué tipo de arte? In: LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de; AUGUSTOWSKY, Gabriela (orgs.). **Instantes-já da formação docente em Artes**. São Paulo: Terracota, 2019. p. 152-173.

VIOLA, Wilhelm. **Child Art and Franz Cizek**. Vienna: Austrian Junior Red Cross, 1936.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

WEIGALL, Charles H. **The Art of Figure Drawing**: containing practical instructions for a course of study in this branch of art. London: Winsor and Newton, 1852.

WHITFORD, William G. **An introduction to art education**. New York: D. Appleton-Century Company, Inc., 1937.

WIESNER-HANKS, Merry E. **Early Modern Europe, 1450–1789**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

WILSON, Francesca. **A lecture by professor Cizek**. [S. l.]: Children's Art Exhibition Fund, 1921.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 2009.