



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

**O ENSINO DO DESENHO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES  
VISUAIS: UM ESTUDO DE CASO NAS UNIVERSIDADES DO CENTRO-OESTE**

GEOVANA PINHEIRO LEANDRO

GOIÂNIA, 2025.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### **1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)**

Nome(s) completo(s) do(a)s autor(a)(es)(as): Geovana Pinheiro Leandro

Título do trabalho: O ensino do desenho nos cursos de licenciatura em artes visuais: um estudo de caso nas universidades do centro-oeste

### **2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ X ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>**

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)s autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

#### **Casos de embargo:**

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Pinheiro Leandro, Usuário Externo**, em 11/11/2025, às 20:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Noeli Batista Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 10/12/2025, às 12:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5776265** e o código CRC **82216404**.

Referência: Processo nº 23070.058345/2025-91

SEI nº 5776265

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

**O ENSINO DO DESENHO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES  
VISUAIS: UM ESTUDO DE CASO NAS UNIVERSIDADES DO CENTRO-OESTE**

GEOVANA PINHEIRO LEANDRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Noeli Batista dos Santos.

GOIÂNIA, 2025.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Leandro, Geovana Pinheiro

O ensino do desenho nos cursos de licenciatura em artes visuais:  
um estudo de caso nas universidades do Centro-Oeste [manuscrito] /  
Geovana Pinheiro Leandro. - 2025.  
61 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Noeli Batista dos Santos.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Artes Visuais,  
Goiânia, 2025.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Desenho. 2. Ensino. 3. Currículo. 4. Ementa. 5. Formação. I.  
Santos, Noeli Batista dos, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

### ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos três dias do mês de dezembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O ensino do desenho nos cursos de licenciatura em artes visuais: um estudo de caso nas universidades do Centro-Oeste”, de autoria de Geovana Pinheiro Leandro, do curso de Artes Visuais - Licenciatura, da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Os trabalhos foram instalados pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Noeli Batista dos Santos - orientadora (FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral (FAV/UFG) e prof. Dr. Luiz Henrique Arantes Araujo Olivieri (FAV/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de (10,0), tendo sido o TCC considerado (aprovado).

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Noeli Batista Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 10/12/2025, às 11:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Fabiane Braga Ferreira Cabral, Professora do Magistério Superior**, em 10/12/2025, às 11:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Henrique Arantes Araujo Olivieri, Professor do Magistério Superior**, em 10/12/2025, às 13:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5776270** e o código CRC **F51993ED**.

Referência: Processo nº 23070.058345/2025-91

SEI nº 5776270

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, base sólida e fonte constante de amor, paciência e incentivo em todas as etapas da minha caminhada. Ao meu marido, companheiro de todas as horas, pela compreensão, pela presença amorosa e por acreditar em mim mesmo nos momentos em que eu duvidei. A minha mãe e minha irmã, pelo apoio incondicional, pelos conselhos e pelo exemplo de força e dedicação que me inspiram todos os dias. Sem vocês, este sonho não teria se tornado realidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, pela força nos momentos de cansaço e pelas oportunidades que me conduziram até aqui. Foi a Sua presença que me deu direção e esperança em cada etapa desta caminhada.

Ao meu marido, pelo amor, paciência e incentivo constantes. Por compreender as ausências, oferecer apoio nas horas mais difíceis e celebrar comigo cada conquista. Sua parceria foi essencial para que este sonho se realizasse.

À minha mãe, exemplo de coragem e dedicação, por nunca deixar de acreditar em mim, por cada palavra de encorajamento e por todo o amor que sempre me sustentou.

À minha irmã, pela amizade, pelas risadas e pela força silenciosa que me acompanhou durante toda a jornada.

Agradeço também às escolas e instituições que me acolheram, pelas oportunidades de aprendizado e pelas experiências que tanto contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

Meu sincero agradecimento aos professores da FAV, que com paciência, compreensão e dedicação me ajudaram a superar momentos de ansiedade e incerteza. Em especial, ao professor Luiz Olivieri e a professora Noeli Batista dos Santos, cuja generosidade, empatia e apoio desde o início foram fundamentais para que eu pudesse concluir este curso. Sua postura humana e seu comprometimento deixaram uma marca profunda na minha trajetória.

Por fim, a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada, o meu mais sincero muito obrigada. Cada gesto, palavra e incentivo fizeram diferença para que este trabalho se tornasse possível.

## RESUMO

Este estudo objetivou analisar as ementas de disciplinas de desenho e os PPC's de universidades do centro-oeste, sendo elas as Universidade Federal de Goiás, Universidade de Brasília e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, bem como encontrar pontos de divergência e convergência entre os autores presentes nessas ementas, com a finalidade de discutir como o ensino do desenho é previsto e abordado no contexto acadêmico para discentes do curso de licenciatura em artes visuais. Para tanto, foi utilizado como método a análise bibliográfica e o estudo de caso múltiplos contextos, através das seguintes etapas metodológicas de identificação e coleta de documentos universitários, como os PPC's, análise de bibliografia de autores especialistas no assunto abordado, e identificação e coleta de documentos curriculares governamentais, como leis e diretrizes da educação básica e da formação de professores. Este estudo apresentou um panorama da história do ensino do desenho no Brasil desde a chegada dos portugueses, traçando os caminhos que o desenho percorreu dentro das reformas educacionais e de acordo com cada tendência pedagógica em voga, desde momentos tecnicistas até a chegada de tendências pós-críticas. A partir da análise de dados foi possível perceber a presença de alguns autores em todas as ementas analisadas, como a Edith Derdyk, que entende o desenho como um processo de pensamento e investigação, onde a linha e o gesto são fundamentos da construção visual, e a Fayga Ostrower, que vê a arte como criação de significados, unindo sensibilidade e estrutura para desenvolver a capacidade criadora. Enfim, por meio do estudo realizado foi possível identificar os frutos do trabalho árduo dos arte/educadores brasileiros que pavimentaram esse caminho ao longo dos séculos XX e XXI, identificar as diferenças no que tange as práticas do desenho, como autores que focam na técnica puramente como Wucius Wong enquanto outros entendem que o processo criativo do desenho passa pela expressão pessoal, como a própria Edith Derdyk defende, não somente ela, mas Fayga Ostrower também.

Palavras-Chave: Desenho. Ensino. Currículo. Ementa. Formação.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the syllabi of drawing courses and the PPCs (Pedagogical Projects of Courses) of universities in the Central-West region of Brazil, namely the Federal University of Goiás, the University of Brasília, and the Federal University of Mato Grosso do Sul. It also sought to identify points of divergence and convergence between the authors present in these syllabi, in order to discuss how the teaching of drawing is planned and approached in the academic context for students in the Visual Arts teaching degree. To this end, bibliographic analysis and multiple case study methods were used, including the following methodological stages: identification and collection of university documents, such as the PPCs; analysis of bibliographies from experts on the subject; and identification and collection of governmental curricular documents, such as laws and guidelines for basic education and teacher training. This study presented an overview of the history of drawing education in Brazil, from the arrival of the Portuguese, tracing the path drawing took within educational reforms and according to different pedagogical trends, from technicist moments to the emergence of post-critical trends. From the data analysis, it was possible to observe the presence of certain authors across all the syllabi examined, such as Edith Derdyk, who views drawing as a process of thought and investigation, where line and gesture are fundamental to visual construction, and Fayga Ostrower, who sees art as the creation of meaning, uniting sensitivity and structure to develop creative capacity. Ultimately, through the study conducted, it was possible to identify the fruits of the hard work of Brazilian art educators who paved this path over the 20th and 21st centuries, highlighting differences in drawing practices, such as those of authors who focus purely on technique like Wucius Wong, while others, like Edith Derdyk and Fayga Ostrower, understand that the creative process of drawing involves personal expression.

**Keywords:** Drawing. Teaching. Curriculum. Syllabus. Training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Material usado no ensino do desenho. ....	23
Figura 2 — Caricatura de J. Whast Rodrigues de Theodoro Braga. ....	24
Figura 3 — Pavilhão Mourisco antes da demolição. ....	28
Figura 4 — Parques infantis. ....	28

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Cursos de Licenciatura em Artes Visuais das Universidades do Centro-Oeste.....	39
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DC-GO	Diretrizes Curriculares- Goiás
FAV	Faculdade de Artes Visuais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UnB	Universidade de Brasília
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PNC	Plano Nacional da Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 PANORÂMA HISTÓRICO DO ENSINO DO DESENHO NO BRASIL.....</b>	<b>18</b>
1.1 Do século XVI ao século XIX.....	18
1.2 Século XX: reformas educacionais.....	22
1.3 O interrompimento da Virada Modernista.....	25
1.4 A virada modernista: continuação .....	26
1.5 O fim da ditadura e o Pós-modernismo .....	30
<b>2 O ESTUDO DE CASO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS EM UNIVERSIDADES DO CENTRO-OESTE.....</b>	<b>32</b>
2.1 Documentos curriculares norteadores.....	32
2.2 Diretrizes para formação de professores de artes visuais.....	34
2.3 Contextualização do estudo de caso.....	37
2.4 O ensino do desenho dentro dos currículos das licenciaturas .....	39
2.4.1 UnB .....	41
2.4.2 UFMS .....	43
2.4.3 UFG.....	48
2.5 O que o estudo de caso revelou?.....	50
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>56</b>

## INTRODUÇÃO

Durante minha graduação de Licenciatura em Artes Visuais na Faculdade de Artes Visuais algo que me inquietava e acabava por ser uma zona cinzenta para mim era o ensino do desenho e como ele deveria ser feito de fato. Entre uma disciplina e outra, diferentes vertentes eram apresentadas, algumas de forma excludente e até talvez um tanto inegociáveis em detrimento das outras. As tendências pedagógicas eram apresentadas como uma crescente evolutiva que quanto mais a frente, mais adequada ela seria. Tais concepções me geraram muitos dilemas sobre o ensino do desenho, dilemas que se agravaram quando experimentei a docência e as surpresas que ela me trouxe, com questionamentos dos estudantes que entravam em conflito com aquilo que eu aprendera nas disciplinas da graduação.

A partir destas inquietações, busquei por investigar como o ensino do desenho é orientado nos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais não apenas da Universidade Federal de Goiás (UFG), mas também na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). O intuito desta investigação é de buscar, através do estudo de caso múltiplos contexto, conhecer as ementas das disciplinas de Desenho ou de Ensino do Desenho, ou relacionadas, das universidades mencionadas acima, bem como os autores e teóricos que norteiam, a partir de teorias, como os estudantes devem ser orientados a respeito do ensino do Desenho, pois, ao longo da história do ensino das Artes Visuais no Brasil, essa orientação já passou por diversas fases, que acompanhavam as tendências pedagógicas e movimentos artísticos. Com isso, busco encontrar o ponto no qual nos encontramos hoje, acerca do ensino deste conhecimento, pois, ainda que existam divergências entre os atuais teóricos arte/educadores, proponho haver algum ponto de convergência.

Esta pesquisa não visa focar no ensino do desenho na educação básica, mas sim, como ele é orientado para os discentes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, para que, a partir dela, esse assunto possa ser esclarecido e sirva como mais um documento norteador, e possa ajudar esses estudantes quando se encontrarem confusos acerca de como isso deveria ser feito de fato, pois acredito que outros colegas também possam se sentir confusos com esse assunto.

O objetivo geral é investigar qual seria esse ponto de convergência destas propostas dispostas nas ementas dos cursos mencionados acima, e também os

pontos que se divergem, a fim de enriquecer o debate, e traçar esse caminho percorrido por arte/educadores, desde o século XX ao século XXI. Também será possível buscar a partir deste trabalho os pontos de convergência entre as próprias universidades que farão parte da pesquisa, a partir da análise de seus PPCs e suas ementas.

Como os cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Centro-oeste direcionam o ensino do desenho? A partir desta pergunta, foi realizado o estudo de caso múltiplos contexto (K.Yin, 2001), onde os PPCs dos cursos das universidades citadas foram analisados, juntamente com as ementas das disciplinas que se relacionam com o desenho. Nessa perspectiva, todo o PPC foi analisado, mas o foco esteve nos principais princípios que norteiam esses cursos, e nas ementas das disciplinas mencionadas acima. Ainda que houvesse outras disciplinas práticas e teóricas que pudessem convergir com o ensino do desenho em algum momento, o foco esteve nas disciplinas de desenho propriamente nomeadas.

Além do estudo de caso múltiplos contexto (K.Yin, 2001), com a análise de todos esses documentos citados, também foram analisados a BNCC (2018) e o DC-GO (2019), no que tange ao ensino do desenho na graduação, também foi incluída a pesquisa bibliográfica, identificando alguns autores que apareceram com mais destaque na pesquisa, tais como Ana Mae Barbosa e Renato Palumbo Dória, contribuindo com o fator histórico; Fayga Ostrower e Edith Derdyk, contribuindo com o fator metodológico e teórico.

Para a contextualização histórica, os autores estudados são Ana Mae Barbosa e Renato Palumbo Dória, a fim de iniciar o trabalho com uma contextualização histórica do ensino do desenho. Dentro das ementas, todos os autores foram analisados, no entanto, as autoras Fayga Ostrower e Edith Derdyk foram destacadas, por serem as autoras que mais aparecem nas ementas coletadas, dada suas grandes contribuições nessa área de estudo.

Com esse projeto, visa-se alcançar clareza acerca deste assunto, refletindo o nosso fazer docente, pois este é um assunto muitas vezes controverso, o que acaba por dificultar o entendimento durante nossa trajetória acadêmica, e ainda, quando adentrarmos no mercado de trabalho, tal confusão aumenta. Essa pesquisa não busca acabar com o debate acerca desse assunto, ou propor uma orientação que seja mais correta que outra, mas apenas trazer mais conhecimento para nós discentes, para que possamos entender melhor esse processo, conhecer melhor esses autores e

trazer ciência dessas diferenças entre as próprias universidades.

Assim, na Seção 1, *Panorama Histórico do ensino do desenho no Brasil*, foi trabalhado o aspecto histórico a partir da análise bibliográfica, além dos documentos que fazem parte da pesquisa. Os autores identificados são citados sem exceção, e algumas divergências puderam ser identificadas. A respeito da Universidade Federal do Mato Grosso, ela não pode entrar no estudo de caso pois não oferta o curso de licenciatura em artes visuais. Algumas das universidades que compõem a pesquisa não apresentaram dificuldades no acesso de seus documentos, no entanto, as ementas da UnB foram mais difíceis de obter acesso.

A forma como docentes em Artes Visuais são formados ao longo de sua jornada acadêmica é algo que reflete os resultados daqueles que vieram antes de nós e pavimentaram o caminho, arte/educadores que laboraram por um ensino melhor. Nesse entendimento, conhecer os princípios que nos trouxe até os atuais currículos nos ajuda a elucidar os fundamentos do ensino do desenho, a fim de melhorar nossa prática docente. Na Seção 2, O Estudo de Caso dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Centro-Oeste, apresenta a análise dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais das seguintes universidades mencionadas. O foco está na análise em como o ensino do desenho é proposto a partir dos PPCs e das ementas de disciplinas de desenho que compõem a grade curricular de cada um dos cursos analisados. Nas considerações finais, a partir da análise de todos esses fatores, estão apresentadas as relações entre o ensino do desenho para docentes e como esse ensino dialoga com a educação básica, já que a educação básica não é nosso foco principal, no entanto, consideramos válido trazer essa reflexão.

# 1 PANORÂMA HISTÓRICO DO ENSINO DO DESENHO NO BRASIL

## 1.1 Do século XVI ao século XIX

Segundo Fayga Ostrower (1987), a linguagem é algo intrínseco ao ser humano, uma necessidade tal como se alimentar, se proteger e se reproduzir. Segundo Bottéro (2001), a escrita foi desenvolvida em meados de 3500 a.c. de forma independente e em locais diferentes, como na Mesopotâmia e no Egito. No entanto, diante das evidências, o ser humano já se comunicava através do desenho, que pode ser considerada uma linguagem tão primitiva quanto a própria espécie. Esses registros são conhecidos, ao menos os mais famosos, como o da Caverna de Lascaux, na França, descoberto em 1940<sup>1</sup>, e o do Parque Nacional da Serra da Capivara, descoberto na década de 1970, graças ao trabalho da arqueóloga brasileira Niède Guidon. Para Ernst Gombrich (1999), o desenho foi nossa primeira linguagem registrada, e graças a esses registros, temos acesso a história e povos antigos.

Vemos que o ser humano sempre desenhou, ainda que as motivações (muitas delas desconhecidas) tenham se transformado com o passar dos séculos, o desenho continua sendo usado como um recurso expressivo, a fim de retratar várias culturas passadas, e recentemente, ganhando outros status como iremos ver.

Fazendo um salto de vários séculos, durante o período da Arte Bizantina<sup>2</sup>, a arte foi muito usada como ferramenta<sup>1</sup> de evangelização, com finalidades religiosas, não que isso seja algo único do povo cristão da Idade Média<sup>2</sup>, pelo contrário, várias outras culturas de outros povos também usavam a arte com finalidades religiosas. Com o advento do Renascimento italiano, a arte ganha novas nuances além do apelo religioso, eles também queriam reviver o período greco-romano, período o qual eles deduziram que traria de volta o orgulho italiano de ser um grande império.

Todos esses acontecimentos são para contextualizar um período que agora será relatado com um pouco mais de detalhes. Esse período é o das grandes navegações no século XVI, quando Portugal vem ao Brasil e começa todo o processo da colonização.

---

<sup>1</sup> Segundo Gombrich (1999), durante o período da Arte Bizantina, a arte foi amplamente utilizada como ferramenta de evangelização, assumindo uma função religiosa e didática que visava comunicar os preceitos cristãos por meio das imagens sagradas.

<sup>2</sup> Como observa Gombrich (1999), a associação entre arte e religiosidade é um fenômeno universal. Povos de diferentes épocas, como egípcios, mesopotâmicos, gregos e romanos, utilizaram a arte como instrumento de culto, comunicação com o sagrado e preservação de suas crenças.

No século XVI, Portugal vivia um grande momento como a maior potência marítima, que disputava a tomada de territórios alheios com os outros países europeus que na época também eram potências marítimas, como a Espanha, a França, a Inglaterra e os Países Baixos. Portugal, por sua vez, conseguiu o domínio do território que hoje é o Brasil.

Ainda no século XVI, o desenho dentro do contexto europeu era aquele ensinado dentro das academias de Belas Artes<sup>3</sup>, por mestres que ensinavam jovens homens, a partir da produção de cópias de grandes artistas e exercícios de repetição. Além da transmissão via mestre-aprendiz, havia uma metodologia sistematizada nos colégios Jesuítas<sup>3</sup>, onde era trabalhado a geometria, a perspectiva, relacionando cartografia e desenhos de paisagens. Vale ressaltar que o desenho neste contexto também servia como ferramenta da igreja, na produção de Artes Sacra<sup>4</sup>, além de encomendas de retratos, pois ainda estavam longe da invenção da primeira câmera fotográfica.

Segundo Renato Dória (2008) primeiro registro de um desenho feito em território brasileiro é o de Álvaro Sanches, em 1591, em Passé, onde atualmente seria o município de São Sebastião do Passé, no Recôncavo Baiano.

Haverá dezoito anos pouco mais ou menos, em Passé, em casa de Gaspar de Barros, seu sogro [...] ele confessante tomou um *Flos Sanctorum* e com um alfinete picou uma figura que estava debuxada no dito *Flos Sanctorum* de Nossa Senhora, e lhe picou a coroa e parte da cabeça de Nossa Senhora, e picava a dita imagem para tirar em debuxo e lhe ser de molde para por ele tirar outros debuxos semelhantes, e isto fez com esta intenção boa, sem ter intenção nenhuma ruim, nem pensamento dela. E depois disto, alguns dias lhe disse o vigário-geral desta cidade que o dito seu sogro o acusara que ele confessante picara a imagem. (Dória, 2008, p. 19)

No ocorrido relatado a seguir, Álvaro é denunciado pelo sogro por profanar o *Flos Sanctorum*, um livreto sobre Santos, onde ele alega ter perfurado com um alfinete de forma não intencional, pois sua intenção era apenas marcar a imagem para depois fazer cópias dela, processo bem parecido com a produção de uma gravura. A partir desse relato, podemos observar que a Igreja Católica era fonte de muitas obras de arte, pois como dito, ela usava a arte como ferramenta, neste contexto, como ferramenta de evangelização, onde esse livreto contendo ilustrações de Santos e de

---

<sup>3</sup> Segundo Gombrich (1999), o ensino do desenho nas academias do século XVI baseava-se na cópia e na repetição das obras dos grandes mestres, refletindo uma concepção de arte pautada na razão e na imitação da natureza idealizada.

<sup>4</sup> Segundo Gombrich (1999), antes da invenção da fotografia, o desenho e a pintura exerciam funções fundamentais de registro e representação, servindo tanto à Igreja, na produção de arte sacra, quanto à nobreza, por meio de retratos encomendados que afirmavam prestígio e identidade.

seus milagres era distribuído a população, da qual grande maioria não era alfabetizada.

A história do ensino do desenho no Brasil passa pela história do ensino do desenho em Portugal, pois, desde que o Brasil foi colônia entre os séculos XVI e XIX, muito do que acontecia dentro de Portugal era trazido para o Brasil de alguma forma, o mesmo aconteceu com os primeiros materiais que sistematizaram o ensino do desenho, como os manuais e compêndios produzidos nas academias europeias, especialmente os utilizados na Academia de Belas-Artes de Lisboa. Esses materiais enfatizavam a cópia de modelos clássicos, o estudo anatômico e a perspectiva geométrica, seguindo o ideal acadêmico de formação do artista. Portugal incomendava diversos materiais de outros países europeus, como França e Itália, a fim de formar a população portuguesa na arte do desenho. O rei D. João V, o Magnânimo, fez uma série de investimentos neste sentido, desde livros com técnicas de desenho à moldagens em gesso de obras clássicas. Segundo Renato Dória (2008) em 1761, também é fundado o Real Colégio dos Nobres de Lisboa, seu alvo eram crianças de 7 a 13 anos que faziam parte da aristocracia. Neste colégio, esses meninos aprendiam sobre cartografia e arquitetura, o desenho era visto como uma ciência exata, bastante embasado em princípios matemáticos. Tal fato exemplifica o caráter elitista e machista que o desenho tinha na época, onde mesmo meninas da aristocracia não podiam participar de tais colégios. Esse caráter perdurou por mais alguns séculos, e meninas tiveram seu papel no desenho reduzido a desenhos de flores e pássaros, devido a crença da menor capacidade intelectual feminina da época.

Além de todos esses obstáculos ao acesso ao ensino do desenho, também havia a crença que dizia que o desenho requeria dom, crença muito acreditada até a contemporaneidade. Um exemplo de tal crença é a obra de Charles Antoine Jombert, de 1740, chamada *Methode pour apprendre le dessin* (Método para aprender o desenho), obra de grande circulação no século XVIII, que advertia sobre ser preciso ter nascido com o dom para desenhar, alegando ser “inútil que se continue em uma arte cujo talento lhes é negado...”. Jombert não foi o único a fazer tal alegação na época, outros como Gerard de Lairese, escritor de outro livro de grande circulação da época, o *Les Principes du dessin ou methode courte et facile pour apprendre cet art en peus de temps* (Os Princípios do desenho, ou método breve e fácil para aprender esta arte em pouco tempo).

No Brasil, em 1800, conforme citado por Anna Maria de Carvalho (2008), é

criada uma Aula Régia de Desenho, com o argumento de elevar os costumes e a moral do povo a partir do belo, onde o desenho era ensinado de forma sistematizada, baseado nestes materiais franceses de grande circulação na Europa, citados anteriormente. Uma outra aula de desenho foi fundada na época, ministrada pelo pintor brasileiro Manuel Dias de Oliveira, que ficaram conhecidas como as primeiras aulas oficiais de desenho no Brasil. Ainda com o intuito de elevar o povo brasileiro, não demorou muito para que as artes “menores” começassem a serem popularizadas, a fim de formar uma classe trabalhadora voltada para essa demanda por artesãos, buscando a independência das confecções artística estrangeira. Dentro destes ofícios manuais, se encontravam as mobílias, azulejos, ornamentos e itens decorativos. Vale ressaltar que nesta época onde o ensino do desenho se popularizava, a arte como forma de distinção social foi usada.

Segundo Renato Dória (2008), Joachim Lebreton, artista francês indicado para vir ao Brasil estabelecer uma espécie de academia de belas artes, defendia a ideia de que candidatos sem talento não deveriam ser aceitos nas aulas de desenho, que o conhecimento das belas artes deveria ser mantido dentre as classes mais elevadas, até mesmo que pintores autodidatas fossem proibidos de vender seus trabalhos nas ruas, já este não foi aprovado. Lebreton tinha a proposta de uma escola dupla, onde as belas artes seriam ensinadas as classes mais altas, e a arte para artesãos, para alimentar a demanda já citada. Outro artista responsável por compartilhar as mesmas ideias de Lebreton foi Jean-Baptiste Debret, artista também responsável pelo *Plano de Debret* para a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro.

Debret ainda argumentava que, embora fosse conveniente propagar o bom gosto na “classe industriosa”, os trabalhadores deviam dedicar-se somente a ‘aperfeiçoarem-se no ofício em que se empregam’, sob o risco de haver ourives e marceneiros, entre outros tipos de trabalhadores, querendo se transformar em retratistas e paisagistas, “gêneros mais fáceis para espíritos medíocres”. (Dória, 2008, p. 73)

Com a chegada da Missão Artística Francesa no século XIX ao Brasil, mais academias de desenho são criadas, no entanto, essas academias continuavam seguindo os moldes europeus, principalmente o francês e o italiano. Com isso, podemos considerar que as ideias de artistas como Debret e Lebreton continuavam latentes durante o século XIX. Da mesma forma, os Liceus de Artes e Ofícios, criados também no século XIX, cuidavam das artes voltadas para o público médio, para a formação de trabalhadores para a indústria artística. Vale mencionar que apesar de

todo este contexto que desfavorecia o ensino de arte para as classes operárias, o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva (1831-1928) se destacou por ter sido diferente neste aspecto, pois ele não somente formou artesãos, sua formação não se limitou apenas as disciplinas básicas comuns na época, como desenho técnico, modelagem, marcenaria e entre outras, mas também deu base para que artistas se formassem ainda que pertencentes as classes operárias (Barbosa, 2002).

## **1.2 Século XX: reformas educacionais**

Conforme Prado Junior (2008), a principal atividade econômica no Brasil enquanto uma colônia de Portugal era a agrária, muito baseada na exportação do açúcar e do café, além da exportação de outro e outros minérios. Esse cenário somente começa a mudar com a Primeira República, quando ocorre um maior crescimento industrial, que se dá na Região Sudeste. Neste mesmo momento, o discurso do progresso era comum entre os políticos, que queriam desenvolver a nação, dado o desenvolvimento no resto do continente americano, desenvolvimento que era latente na América do Norte. Surgem então políticas que buscavam alfabetizar a população, a fim de suprir a demanda por mão de obra que estava se formando.

O ensino da Arte e do Desenho fazia parte deste pacote da alfabetização, já que havia também uma grande demanda por profissionais artesãos, onde atuavam desde a indústria têxtil até a construção civil, como alfaiates, costureiros, marceneiros, carpiteiros, pintores, decoradores, ceramistas, ourives e gravadores. Dentro deste cenário, o ensino do desenho tinha um grande espaço, pois o ensino do desenho era considerado como a alfabetização para a forma, como uma segunda linguagem para o progresso (Barbosa, 2002.). Todas essas reformas também eram endossadas pelos republicanos desde antes da virada do século XIX para o XX, que faziam discursos defendendo o acesso a educação para o povo e para os escravos.

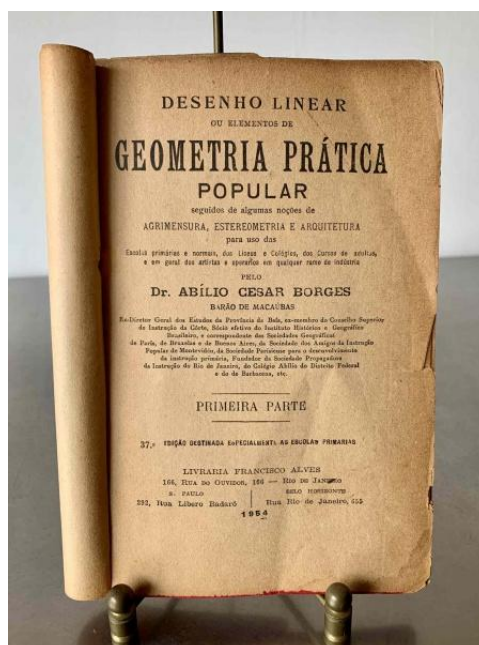
A Reforma Rui Barbosa surge neste contexto, onde se buscava não somente a alfabetização da população mas também uma educação de mais qualidade de forma geral. Rui Barbosa foi fortemente influenciado por outros intelectuais, como Walter Smith, que havia escrito vários trabalhos acerca do ensino de Arte e Desenho na educação básica. A reforma de Rui Barbosa se estendia desde o Ensino Primário ao Secundário, e propunha mudanças não só em como deveria ser o ensino do Desenho, mas em toda a estrutura de ensino existente. Rui Barbosa defendia não que apenas

o ensino do Desenho deveria existir na escola, mas que ele deveria ser obrigatório e ofertado em toda a vida escolar, como Ana Mae detalha:

Rui Barbosa subscreveu as ideias de Smith no “Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária”. Chegou mesmo a traduzir um longo texto do seu livro *Art education: scholastic and industrial*, que incluiu no “Pareceres” como justificativa teórica para a supremacia que confere ao desenho em relação às outras disciplinas do currículo. (Barbosa, 2002, p. 48-49)

Esse ofofote para o Desenho foi importante para o ensino de arte naquele momento, ainda que fosse um ensino extremamente técnico. As metodologias ainda se baseavam na repetição de exercícios de figuras geométricas, fortemente ligado a geometria, exercícios de memória, repetições de cópias de outras formas de objetos simples, ornamentos e elementos arquitetônicos. Abílio César Pereira Borges também foi um grande divulgador do material de Walter Smith, onde ele cria o material *Geometria popular*, que seguia fielmente as metodologias de Smith. Este material foi amplamente empregado no ensino do desenho nas escolas no Brasil, sendo usado até o ano de 1959.

Figura 1 — Material usado no ensino do desenho.



Fonte: Moura Azevedo, 2024.

Renato Dória (2008) também destaca outro professor e artista que muito batalhou pelo ensino do desenho na educação básica brasileira: Theodoro Braga, que,

por sinal, de tradição europeia, onde se formou artista, trouxe grande apelo nacionalista em sua produção. Theodoro Braga foi um grande defensor da modernização das metodologias do ensino do desenho, onde introduziu uma metodologia que não se baseava em cópias, mas sim, partindo de elementos brasileiros simplificados, proporcionando mais liberdade no fazer artístico, e desatando os nós do passado academicista e rígido em suas técnicas e métodos. Braga tinha muito espaço nos jornais, de onde emerge um grande acervo de suas publicações, onde, naquele contexto, se degladiava com outros pensadores da época, como João Luderitz, o qual foi diretor do Senai, o professor Benevenuto Berna e Fideliz Reis, responsáveis por ideais de ensino que muito se assemelham com o neoliberalismo atual, onde a formação aos pobres deve se limitar a preparação ao mercado de trabalho e nada mais além disso. Braga foi veemente contra esses ideais, combatendo-os com o espaço que possuía nos jornais da época.

Figura 2 — Caricatura de J. Whast Rodrigues de Theodoro Braga.



Fonte: O Malho, 1923.

Na década de 1920, o design ainda não era um termo popularizado no Brasil, diferentemente de como já era em alguns países europeus. Braga fazia a separação de artistas e do trabalho de desenho aplicado a indústria, que seria reconhecido

futuramente como o design. Apesar de toda modernização, Braga ainda acreditava na divisão clássica, de pintura, desenho, escultura e gravura, ainda assim, defendeu o ensino do desenho como meio para desenvolvimento da criatividade. paradigma que só será rompido na virada modernista.

Ana Mae Brabosa (2015) explica que, como parte deste movimento pedagógico de progresso que acontecia no Brasil por intermédio de políticos liberais, surge a Escola Nova, fruto da influência do filósofos e educadores que se levantavam em prol da modernização da educação. A Escola Nova, antes de ser concretizada, foi um movimento que lentamente se fortaleceu, sendo fundamentada por nomes de estrangeiros como o de John Dewey, e de educadores brasileiros como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, autor do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, assinado por 26 intelectuais e educadores, em 1932, entre eles, Lourenço Filho, Cecília Meireles e a italiana Maria Montessori, ainda que de forma indireta. A ideia era de modernização da educação brasileira, onde eles buscavam romper com paradigmas, como o da centralidade do professor como protagonista, a reflexão das práticas ao invés da simples decora de conteúdos, a valorização do diálogo e a não violência; o ensino autoritário para um ensino democrático, respeitando o potencial e o tempo de cada aluno, a superação currículos rígidos para currículos flexíveis, e a busca por uma prática que transformasse o ensino em algo útil e palpável aos estudantes.

Segundo Ana Mae Barbosa (2015), John Dewey foi um dos grandes defensores do aluno como protagonista, da aprendizagem democrática e proporcionada através da experiência, não atoa ele é apontado como uma das grandes influências desse movimento, também tendo sido professor de Anísio Teixeira. Além da formação integral do aluno, para uma sociedade democrática, John Dewey também fez sua contribuição ao ensino do desenho, onde ele mais uma vez repetia sobre a importância da experiência humana no fazer, como ele defende em seu livro *Art as Experience* (1934) que a arte surge do cotidiano e das vivências reais, ajudando a conectar emoção, pensamento e ação. As contribuições de John Dewey voltarão a ser mencionadas neste trabalho adiante.

### **1.3 O interrompimento da Virada Modernista**

Conforme nos explica Ana Mae Barbosa (1991), o modernismo trabalhou lado

a lado na criação da Escola Nova, no entanto, houve uma interrupção em todo esse processo de modernização que estava em andamento, que foi a Ditadura do Estado Novo, de Getúlio Vargas, entre 1937 e 1945. A ditadura de Getúlio Vargas perseguiu educadores, centralizou o poder e enrijeceu os currículos, voltando a uma tendência extremante tecnicista, visando a formação de mão de obra. A educação foi usada neste período como ferramenta de propaganda do regime de Vargas, de forma que priorizava o ensino que servisse ao nacionalismo, à disciplina cívica e à formação técnica-industrial. Nesse contexto, a disciplina de artes ficou de lado, e o foco voltou a ser o desenho geométrico e técnico, como pode ser confirmado na Reforma Capanema (1942), que dividiu o ensino médio em duas vertentes: a Clássica, que era voltada para a preparação para o ensino superior, com foco nas humanidades, e a Técnica/Industrial, com foco na formação de mão de obra especializada.

Após a queda do Estado Novo, a Nova Constituição de 1946 reestabeleceu o caráter democrático da educação, os currículos puderam voltar aos eixos humanísticos conquistados pelos modernistas, e a liberdade cátedra foi reafirmada. No entanto, a Reforma Capanema se manteve até o ano de 1961, quando é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 1961. Nela, houveram substituições graduais das normas da Reforma Capanema, a fim de restaurar a flexibilização dos currículos e a formação integral do aluno, garantindo o ensino de arte como atividade de expressão artística e formação cultural. Com isso, educadores adeptos as mudanças que ocorreram durante o movimento da Escola Nova puderam voltar atuar de acordo com ela, ainda que a disciplina de arte e desenho não fossem obrigatórias, mas esses longos anos de ensino tecnicista deixaram suas marcas, como a permanência das escolas técnicas.

#### **1.4 A virada modernista: continuação**

Ana Mae Barbosa (1991) afirma que o traço mais forte que o modernismo trouxe consigo foi o da apreciação e valorização da expressão artística individual, singular e original. Se pensarmos nos movimentos modernistas promovidos pelos artistas, podemos destacar como os grandes nomes, responsáveis por serem a cara de alguns desses movimentos, tinham um estilo próprio, que pudera ser reconhecido facilmente ainda que pelos olhos dos apreciadores comuns, como exemplo, o caso de Vincent Van Gogh (1853-1890), cuja as pinceladas únicas são facilmente

reconhecidas até hoje por aqueles que já viram seus quadros. Os educadores reformistas trouxeram esse forte caráter para o ensino das artes, que até então ainda se limitava bastante aquela divisão clássica já mencionada: pintura, desenho, escultura e gravura. Desta forma, o desenho infantil foi alvo de grande atenção dos modernistas expressionistas, dado o caráter espontâneo, descontraído em sua motivação e desprezado de técnicas. Entre as décadas de 1930 e 1940, instituições como o Centro Infantil do Pavilhão Mourisco de Cecília Meireles (1901-1964), a Escola Nova e os Parques Infantis de Mário de Andrade (1893-1945), trabalhavam ativamente com a criação espontânea, e já possuíam grande volume de criações. Cecília Meireles foi uma notória poeta, mas os que poucos sabem, é sua contribuição em prol da renovação educacional. Ela foi uma grande entusiasta da Escola Nova, também fundou o Centro Infantil do Pavilhão Mourisco, como citado, com o objetivo de desenvolver a criança em seus aspectos físicos, emocional e socialmente, através de atividades livres, como música, desenho e teatro. Mario de Andrade, na mesma direção, criou os Parques Infantis, como então diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo. Essas atividades ocorriam no contraturno escolar, de forma gratuita, integrando, além do ensino de arte, a Educação Física.

“Os Parques Infantis destinam-se à formação integral da criança. Não se trata apenas de dar divertimento, mas de educar, moralizar, disciplinar, criar hábitos de convivência social, de higiene e de civismo.”  
(Andrade, n.p. 1936)

“A arte aproxima a criança da vida, desperta sua sensibilidade, desenvolve-lhe o espírito criador e harmoniza suas emoções.”  
(Meireles, n.p. 1935)

Figura 3 — Pavilhão Mourisco antes da demolição.



Fonte: Cecília Meireles Blog, 2009.

Figura 4 — Parques infantis.



Fonte: Educação e território, 2015.

No entanto, a ideia da criança como uma criadora original não era defendida pelos intelectuais da arte-educação a época. Um grande responsável pelos estudos desta área foi Hebert Read (1893-1968), intelectual inglês que foi responsável por movimentar várias exposições de desenhos infantis, cuja algumas destas exposições ocorreram no Brasil, nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, como

forma de propaganda inglesa em um período também marcado pela Segunda Guerra Mundial. Fayga Ostrower (1987) explica que muito se especulava acerca dos desenhos, como o aspecto psicológico, emocional e novamente, a espontaneidade. A seguir, trecho de um texto de Herbert Read (1893-1968) que introduzia o catálogo:

Não é da natureza da criança ser original. O que faz é expressar diretamente sua individualidade, individualidade de uma criatura que vê e sente, não de alguém que pensa e inventa. A distinção é da maior importância e agora sabemos que o defeito dos velhos métodos de ensino estava precisamente em ignorar isso. Exigia-se da criança que usasse faculdades de observação e análise completamente estranhas ao estágio de desenvolvimento mental dos pré-adolescentes. Os novos métodos, que lograram tanto êxito não excluem necessariamente a observação e o espírito analítico – há paisagens e estudos de flores, nesta exposição que revelam faculdades extraordinárias desse gênero – mas o objetivo desses métodos é conseguir, de qualquer maneira o prazer da criança... Só se consegue isso, deixando que a atividade se torne instintiva.(Read, n.p. 1941/1942)

No ano de 1964, ocorre o golpe de estado que leva a Ditadura Militar. Com a Ditadura, grande parte deste avanço de perde novamente, pois o foco volta a ser a criação de mão de obra, e o ensino volta a ser tecnicista. O ensino de arte ainda não era obrigatório, o que muda apenas em 1971, a partir da Lei n.º 5.692/1971, ainda durante o Regime Militar. É criada então a disciplina de Educação Artística, obrigatória tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, que na época eram chamados de 1º e 2º grau. Dentro da disciplina de Educação Artística, podia se incluir música, artes visuais, dança e teatro, a depender da disponibilidade de professores, o que se manteve na LDB de 1996 (Lei n.º 9.394), mas sem o detalhamento das linguagens, e na Lei n.º 13.278/2016, que reafirma a importância das outras linguagens.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971)

Art. 26, § 2º: O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996)

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996)

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:  
§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que

constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016.)

### 1.5 O fim da ditadura e o Pós-modernismo

Segundo Jameson (1996), a arte Pós-moderna<sup>5</sup> rompe com a arte moderna na medida em que a prática artística deixar de se voltar completamente a expressão individual do eu artista para o entorno do artista a partir do artista. Neste sentido, a ideia não é mais expressar as emoções e pensamentos do artista, mas sim, trazer uma análise e ou uma crítica sobre seu contexto. Outra grande ruptura que a arte Pós-moderna provoca é o uso de diferentes materiais e meios, como o uso de instalações e vídeos. O papel da arte não se limitaria mais a pura expressão do eu, mas a contextualização social e cultural, a crítica social, a diversidade cultural e pluralidade. De tudo se faz arte, e a arte pode estar em todos os lugares, pode ser acessível, pode pertencer a outros povos, de outras maneiras, neste sentido, há também um rompimento com a arte colonialista/academicista, ainda que alguns grandes nomes fossem provenientes das academias, eles buscavam romper com os ideias propagados por elas.

Ainda que muitos desses movimentos pós-modernos tivessem se consolidado ainda nos anos de 1960, a arte pós-moderna adentra a educação brasileira apenas nas décadas de 1980 e 1990. Com a chegada desses novos ideais, as práticas artísticas que antes eram somente voltadas para a expressão intuitiva do aluno agora passa a ser produção a partir de uma contextualização histórica, social e cultural, a fim de proporcionar uma produção crítica, a partir de uma variedade de materiais e meios.

Até os inícios dos anos 80 o compromisso da Arte na Escola era apenas com o desenvolvimento da expressão pessoal do aluno. Hoje, à livre-expressão, a Arte/Educação acrescenta a livre-interpretação da obra de Arte como objetivo do ensino.

A ênfase na interrelação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra. Para isto se baseiam os arte-educadores na construção do conhecimento em Arte, que se dá segundo pesquisadores ... na interseção da experimentação, decodificação e informação. Só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte.

---

<sup>5</sup> Segundo Lyotard (1988), a arte pós-moderna caracteriza-se pela crise das grandes narrativas e pela valorização da pluralidade de linguagens, estilos e significados. Ela rompe com a busca por verdades universais, abrindo espaço para o questionamento, a ironia e a convivência de diferentes formas de expressão.

(Barbosa, 2005. p. 37)

“Na pós-modernidade, em que a cultura da mídia permeia todos os aspectos da vida, o ensino da arte não pode ficar restrito ao desenvolvimento espontâneo ou à expressão pessoal [...]” (Barbosa, 2005. p. 33)

Com isso, o ensino de desenho neste novo contexto dos anos 1980 e 1990 deixa de existir aos moldes do desenho técnico, a diferença entre desenho artístico e desenho técnico se torna uma realidade, e as técnicas e métodos antes usados em aulas convencionais de desenho agora ficam reservados as aulas de desenho técnico relacionadas a projetos, bem comuns em cursos de Design, mas se limitando a eles. A Lei n.º 5.692/1971, responsável por reformular o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, não aborda o desenho como disciplina específica; ao contrário, ela extingue sua obrigatoriedade ao substituí-lo pelo componente polivalente de Educação Artística, no qual o desenho passa a ser apenas uma das possíveis linguagens a serem trabalhadas. Inserida em um contexto de forte orientação tecnicista, a lei desloca o desenho do campo da expressão e investigação artística para práticas de caráter funcional e instrumental, especialmente quando associado ao desenho técnico ou geométrico. Neste sentido, o desenho é abordado a partir de uma nova perspectiva, não havendo mais aulas de desenho como uma disciplina independente, mas momentos onde o desenho é proporcionado com diferentes objetivos, sendo motivado por um tema dado pelo professor. Com a retomada do pensamento crítico e libertador na educação devido a redemocratização e a Escola Crítico-Social em voga, o professor desempenha o papel da mediação, responsável por contextualizar e mediar esse processo livre de criação, podendo partir de um tema ou não, não mais um instrutor de técnica, onde a técnica é o próprio fim de todo este processo, logo, o fim do processo de criação passa a ser a formação do caráter crítico, de leitura observadora e atenta aos aspectos históricos, sociais e culturais do aluno.

## 2 O ESTUDO DE CASO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS EM UNIVERSIDADES DO CENTRO-OESTE

### 2.1 Documentos curriculares norteadores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nº 9.394 continua em vigor no ano de 2025. Nessa lei, é prevista a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas, argumentado ser essencial para a formação humana, cultural e social. Como mencionado, esta lei defende que o ensino de arte deve abranger as artes visuais, música, teatro e dança, ainda que o nome não seja mais Educação Artística, como era em 1971, a ideia é que haja a integração de todas essas artes. Vale mencionar que esta lei não obriga as escolas a ter um professor por área, logo, o professor que assume a disciplina de artes, ainda que sua formação seja em Artes Visuais, por exemplo, deve lecionar todas as outras áreas artísticas mencionadas. Outro fator que a LDB não obriga é a carga horária mínima que as disciplinas de Artes devem ter, nem se ela deve ser ofertada em todos os anos, o que fica a critério dos governos estaduais e municipais.

“O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (Art. 26, § 2º: LDB/96)

Após a criação da LDB em 1996, se fez necessário a criação de documentos que orientassem de que forma os conteúdos deveriam ser trabalhados, com este encaminhamento, no ano de 1997 são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs). Os PNCs de artes orientam que o ensino de arte seja baseado na arte como linguagem de expressão, comunicação e transformação, seja através da música, dança, teatro ou das artes visuais.

“Assim, os conteúdos gerais do ensino de Arte são: 52 • a arte como expressão e comunicação dos indivíduos; • elementos básicos das linguagens artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte; • produtores de arte: vidas, épocas e produtos em conexões; • diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções e suas histórias; • a arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.” (PNC, 1998).

O foco deve estar na regionalidade, na nossa cultura brasileira e nos contextos onde os alunos estão inseridos, a fim de que eles sejam habilitados a analisar, criticar, refletir e criar sobre a cultura visual contemporânea. A metodologia orientada para ser o norte das aulas de artes é a Abordagem Triangular, criada por Ana Mae Barbosa, onde o aluno é mediado pelo professor a criar a partir de uma contextualização histórica, social e cultural, e também que esse aluno possa apreciar através de uma leitura crítica daquilo que é apresentado.

Promover e estimular o acesso à produção e ao empreendimento cultural; a circulação e o intercâmbio de bens, serviços e conteúdos culturais; e o contato e a fruição do público com a arte e a cultura de forma universal. (Lei do Plano | Plano Nacional de Cultura. 2010)

Proteger e promover a diversidade cultural, a criação artística e suas manifestações e as expressões culturais, individuais ou coletivas ... garantindo a multiplicidade de seus valores e formações culturais.” (Lei do Plano | Plano Nacional de Cultura. 2010)

Fomentar a produção artística e cultural brasileira, por meio do apoio à criação, registro, difusão e distribuição de obras, ampliando o reconhecimento da diversidade de expressões provenientes de todas as regiões do País. (Lei do Plano | Plano Nacional de Cultura. 2010)

A Base Nacional Comum Curricular é um documento criado a fim de orientar os currículos da educação básica no Brasil, seja dentro da rede privada ou nas escolas públicas, tendo sido anunciado na Lei n.º 9.394/1996, publicado em 2017, com a parte do ensino médio sendo homologada em 2018. Na BNCC, o ensino de arte está posicionado na área de linguagens, onde na educação infantil ela já é prevista nos chamados “campos de experiência”. Durante os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a disciplina de Artes Visuais, nomeada como “Unidade Temática” se mantém obrigatória. No entanto, no Ensino Médio ela aparece dentro do itinerário de linguagens, podendo ser ofertada de maneira optativa. Desta forma, a disciplina se torna não obrigatória, e poderá ser cursada a depender do itinerário escolhido pelo aluno.

“§ 5º A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, sendo composta por formação geral básica, obrigatória, e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, envolvendo, no mínimo, os seguintes arranjos:

I— Linguagens e suas tecnologias;

II—matemática e suas tecnologias;  
 III—ciências da natureza e suas tecnologias;  
 IV—ciências humanas e sociais aplicadas;  
 V — formação técnica e profissional.”

A área de linguagens e suas tecnologias incluirá componentes curriculares como língua portuguesa, língua estrangeira, arte e educação física, podendo abranger outras línguas e tecnologias da comunicação e informação. (Lei n.º 13.415/2017)

A BNCC ainda reforça o ensino de arte integrado entre suas linguagens, ainda que isso dependa da estrutura de cada escola. Na prática, continuamos a observar um professor apenas tendo que lecionar todas as linguagens, salvas poucas exceções.

A BNCC orienta os conteúdos através de objetos do conhecimento, fazendo referência às categorias temáticas, como a indicação de habilidades, que podem ser endereçadas através de códigos. As habilidades relacionadas ao desenho, no Ensino Fundamental 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano diretamente são:

(EF15AR01) Experimentar diferentes materiais, suportes e técnicas em artes visuais, explorando imaginação e criatividade; [...] (EF15AR02) Explorar elementos básicos da linguagem visual (ponto, linha, cor, forma, textura, volume, etc.) e; [...] (EF69AR02) Utilizar tecnologias digitais e tradicionais em criações visuais. (BNCC, 2017)

No Estado de Goiás, o DC-GO é responsável por também estabelecer os currículos e cargas horárias de cada disciplina nas escolas, estando alinhado à BNCC. Dentro do DC-GO, são mantidas as “Habilidades” e os “Objetos de conhecimento/Conteúdos”, que orientam os conteúdos, contudo, as linguagens artísticas, como as Artes Visuais deixam de ser nomeadas como “Unidades Temáticas” e passam a ser incluídas na categoria “Linguagem”. Sobre o ensino do desenho, o DC-GO prevê o seguinte Objeto: Elementos constitutivos da linguagem visual: ponto, linha, forma (DC-GO, 2019). Este conteúdo é previsto apenas para o 2º ano do Ensino Fundamental.

## **2.2 Diretrizes para formação de professores de artes visuais**

Os cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil são regidos por um conjunto de normas e diretrizes legais que visam assegurar uma formação sólida, crítica e integrada para o futuro professor de artes. Essas diretrizes estão amparadas, principalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº

9.394/1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Artes Visuais (Resolução CNE/CES nº 2/2024).

De acordo com essas normativas, os cursos de licenciatura devem promover uma formação que integre teoria, prática e pesquisa, garantindo o domínio dos conhecimentos específicos da área e o desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias para o ensino de arte na educação básica. No caso das Artes Visuais, isso implica compreender a arte como conhecimento e linguagem, e não apenas como expressão estética ou habilidade técnica.

A Resolução CNE/CES nº 2/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Artes Visuais, define que a formação do licenciado deve contemplar três dimensões indissociáveis:

1. A dimensão artística, que abrange a experimentação e criação em diferentes linguagens visuais;
2. A dimensão histórica e teórica, que envolve a análise crítica da arte e sua inserção nos contextos culturais e sociais;
3. A dimensão pedagógica, voltada para o ensino e aprendizagem das artes visuais, com foco na formação de professores reflexivos e capazes de mediar o conhecimento artístico na escola.

Essas diretrizes destacam ainda que a formação deve contemplar estágios supervisionados, práticas como componente curricular e atividades de extensão, a fim de aproximar o estudante da realidade escolar e das diversas manifestações culturais. O professor de Artes Visuais deve estar preparado para atuar de forma crítica, ética e criativa, reconhecendo a diversidade cultural brasileira e valorizando as produções visuais regionais e contemporâneas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE/CP nº 2/2015) reforçam a importância da articulação entre teoria e prática, da pesquisa como princípio educativo e da reflexão sobre a própria prática docente. O licenciado em Artes Visuais deve ser capaz de compreender a arte como um fenômeno cultural e comunicativo, mediando processos de aprendizagem que estimulem o pensamento crítico e a sensibilidade estética dos alunos.

Em síntese, as diretrizes que regem os cursos de Licenciatura em Artes Visuais buscam formar um educador-artista-pesquisador, comprometido com a democratização do acesso à arte, com a valorização da cultura visual e com a

construção de uma educação sensível, crítica e transformadora.

I - o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o futuro profissional do magistério atuará; (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024)

II - a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho; (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024)

VII - a existência de um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases teóricoepistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas com caráter transformador, emancipador e humanizador e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024)

IX - a compreensão de que profissionais do magistério da educação escolar básica são agentes motivadores e impulsionadores de formação e transformação das identidades, sociabilidades e dos repertórios culturais dos seus estudantes e o reconhecimento desta relevância nos PPC das licenciaturas, prevendo estratégias de ampliação, e diversificação do acesso dos licenciandos às informações, vivências e experiências culturais diversificadas; X - o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; XI - educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural; e XII - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024)

Art. 4º I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual; II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual; III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes; IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais; V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais. (RESOLUÇÃO Nº 1, DE 16 DE JANEIRO DE 2009)

Art. 5º I - nível básico: estudos de fundamentação teórico-práticos relativos à

especificidade da percepção, criação e reflexão sobre o fenômeno visual; II - nível de desenvolvimento: estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento, tais como filosofia, estética, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento, com o objetivo de fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do formando através da elaboração e execução de seus projetos; III - nível de aprofundamento: desenvolvimento do trabalho do formando sob orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla no contexto da arte. (RESOLUÇÃO Nº 1, DE 16 DE JANEIRO DE 2009)

### **2.3 Contextualização do estudo de caso**

O estudo de caso, segundo Robert K. Yin (2005, 2015), é uma estratégia de pesquisa que busca compreender profundamente um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto real, sobretudo quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidas. Essa abordagem permite uma análise detalhada, empírica e holística de situações complexas, nas quais múltiplas variáveis interagem de maneira dinâmica.

No caso específico do estudo de caso de múltiplos contextos (também chamado de estudo de caso múltiplo), Yin o define como uma ampliação lógica do estudo de caso único. Nessa modalidade, o pesquisador investiga dois ou mais casos distintos, escolhidos de modo a permitir comparações, contrastes e generalizações teóricas entre eles. Em vez de buscar a generalização estatística, o objetivo é alcançar uma generalização analítica, ou seja, compreender como certos padrões se repetem ou se diferenciam entre contextos específicos.

Para Yin (2015), o estudo de caso múltiplo segue as mesmas etapas metodológicas do estudo de caso único — planejamento, coleta de dados, análise e interpretação —, mas requer um rigor ainda maior na definição do protocolo de pesquisa e na seleção criteriosa dos casos. Cada contexto deve ser tratado como uma unidade de análise independente, de modo que os resultados obtidos em cada um possam ser comparados e analisados em conjunto, permitindo a identificação de semelhanças (replicação literal) e diferenças (replicação teórica).

Além disso, Yin destaca que o estudo de caso múltiplo possibilita ao pesquisador testar proposições teóricas em situações variadas, o que amplia a validade externa e a credibilidade da pesquisa. Ele ressalta que o propósito não é a quantidade de casos analisados, mas sim a profundidade e coerência lógica das evidências encontradas.

Nesse tipo de abordagem, o pesquisador atua como um intérprete atento às especificidades de cada contexto, buscando compreender as dinâmicas locais sem perder de vista o conjunto. As fontes de evidência podem incluir documentos institucionais, entrevistas, observações diretas, registros visuais e materiais históricos, o que permite uma triangulação robusta dos dados.

Este estudo de caso foi delineado, visando alcançar as convergências e divergências entre os cursos do que tange o ensino do desenho dentro da graduação presencial de licenciatura em artes visuais no Centro-Oeste.

Inicialmente, foi feito o levantamento dos PPCs dos cursos a serem analisados. Dentro dos PPCs encontramos as ementas das disciplinas de desenho, sendo analisadas de forma detalhada no que se refere aos autores que compõem essas bibliografias.

Foi delimitada a Região do Centro-Oeste para a escolha das universidades, já que analisar os cursos de licenciatura em artes visuais de todo o Brasil deixaria este estudo longo e inviável para um trabalho de conclusão de curso. Dentre os cursos identificados no Centro-Oeste, foram escolhidos os cursos ofertados na modalidade presencial e que fizessem parte do escopo de uma universidade, o que explica o fato do curso ofertado pelo Instituto Federal de Goiás ter ficado fora do estudo.

Os PPCs contendo as ementas foram encontrados nos sites oficiais das unidades acadêmicas responsáveis pelas ofertas dos cursos, com exceção da UnB, que não consta sua ementa em seu documento de PPC. Neste caso, foi preciso recorrer ao sistema Sigaa para ter acesso à ementa da única disciplina de desenho ofertada.

Quadro 1 — Cursos de Licenciatura em Artes Visuais das Universidades do Centro-Oeste.

Instituição	Curso / Informações	Link para o PPC (Projeto Pedagógico do curso)
<b>UFG – Universidade Federal de Goiás</b>	Curso ofertado pela Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG), com habilitação em Licenciatura em Artes Visuais. O curso possui ênfase na formação de professores, integrando dimensões teóricas, práticas e culturais das artes visuais.	<a href="https://fav.ufg.br/p/artes-visuais-licenciatura">https://fav.ufg.br/p/artes-visuais-licenciatura</a> .
<b>UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</b>	Curso ofertado pela Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC/UFMS). O PPC apresenta estrutura voltada à formação artística, crítica e pedagógica, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Licenciaturas.	<a href="https://artesvisuais-faalc.ufms.br/projeto-pedagogico-do-curso-ppc-2/">https://artesvisuais-faalc.ufms.br/projeto-pedagogico-do-curso-ppc-2/</a> .
<b>UnB – Universidade de Brasília</b>	Curso ofertado pelo Instituto de Artes (IdA/UnB), com foco na formação docente, pesquisa em arte-educação e articulação entre teoria, prática e cultura visual contemporânea.	<a href="https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&amp;id=414551">https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&amp;id=414551</a> .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

## 2.4 O ensino do desenho dentro dos currículos das licenciaturas

Os cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil são regidos por um conjunto de normas e diretrizes legais que visam assegurar uma formação sólida, crítica e integrada para o futuro professor de arte. Essas diretrizes estão amparadas, principalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Artes Visuais (Resolução CNE/CES nº 2/2024).

De acordo com essas normativas, os cursos de licenciatura devem promover uma formação que integre teoria, prática e pesquisa, garantindo o domínio dos conhecimentos específicos da área e o desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias para o ensino das artes na educação básica. No caso das Artes Visuais, isso implica compreender a arte como conhecimento e linguagem, e não apenas como expressão estética ou habilidade técnica.

A Resolução CNE/CES nº 2/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Artes Visuais, define que a formação do licenciado deve contemplar três dimensões indissociáveis:

Essas diretrizes destacam ainda que a formação deve contemplar estágios supervisionados, práticas como componente curricular e atividades de extensão, a fim de aproximar o estudante da realidade escolar e das diversas manifestações culturais. O professor de Artes Visuais deve estar preparado para atuar de forma crítica, ética e criativa, reconhecendo a diversidade cultural brasileira e valorizando as produções visuais regionais e contemporâneas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE/CP nº 2/2015) reforçam a importância da articulação entre teoria e prática, da pesquisa como princípio educativo e da reflexão sobre a própria prática docente. O licenciado em Artes Visuais deve ser capaz de compreender a arte como um fenômeno cultural e comunicativo, mediando processos de aprendizagem que estimulem o pensamento crítico e a sensibilidade estética dos alunos.

Estes documentos foram formados como resultado de tantas décadas de reformas educacionais, renovações, movimentos, defensores de uma educação mais humanizada e democrática... professores que sejam professores, artistas e pesquisadores da arte e da cultura visual, contemporâneos e com forte caráter crítico.

Em seu conjunto, esses documentos amparam a oferta de cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ainda que em muitos contextos disciplina de Arte nas escolas abranja todas essas linguagens de forma integrada. Os livros didáticos adotados nas escolas trazem todas essas linguagens, mesmo que haja apenas um professor de arte na escola para ministrar a disciplina, algo que, neste sentido, se distancia do que é proposto nos documentos apresentados no início da presente seção.

Durante a graduação, os docentes passam por disciplinas teóricas e prática, tendo contato com conteúdos acerca de técnicas, como acontece nas disciplinas

práticas, conteúdos de história da arte, da cultura visual e da arte popular, e claro, os conteúdos pertencentes ao eixo da educação, onde se estudam as metodologias de ensino, as abordagens pedagógicas, ferramentas de ensino, história da educação brasileira e os fundamentos filosóficos e socio-históricos da educação.

Existem muitos pontos em comuns entre os currículos das graduações das licenciaturas em artes visuais, justamente pela a adequação aos documentos normativos citados anteriormente. No entanto, é possível identificar nuances que se distinguem entre um curso e outro, como veremos a seguir. Analisaremos os Projeto Pedagógico de Curso, conhecido por PPC, de quatro universidades que ofertam o curso no Centro-Oeste, que são as Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

#### 2.4.1 UnB

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília tem raízes que remontam à criação, na década de 1960, dos primeiros cursos de artes dentro da instituição. Conforme a página institucional, os cursos de artes inaugurados na UnB, em 1962, compreendiam disciplinas básicas de Expressão e Representação, Teoria e História da Arte, e Técnicas de Construção, integrando uma formação que reunia arquitetura e artes plásticas. Em 1963/1964, foi criado o então Instituto Central de Artes (ICA) da UnB, que consolidou essa formação inicial em artes plásticas.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais propriamente dito, ofertado pelo Instituto de Artes (IdA) da UnB, foi concebido para atender à formação de professores para a educação básica. Segundo o site do curso, ele “[...] é herdeiro de uma longa trajetória que indicia parte da história de relacionamentos entre as Artes Visuais, a Educação e as demais áreas de conhecimento que compõem o heterogêneo campo das visualidades nos últimos 50 anos [...]”. O curso é ofertado em dois turnos (diurno e noturno) e visa à habilitação para o exercício docente nos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Ao longo do tempo, o curso foi desenvolvendo diferentes dimensões da formação: artística, teórica/histórica e pedagógica, alinhando-se às exigências contemporâneas de formação docente em Artes Visuais. Ele também foi articulado com a pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da UnB, possibilitando continuidade na formação e pesquisa na área.

Além disso, o curso reflete as transformações no campo das Artes Visuais e da

no Brasil: de uma formação mais técnica e artesanal, voltada para expressões plásticas tradicionais, para uma formação mais teórica, crítica e tecnológica, que contempla as “visualidades” contemporâneas, as mídias e as múltiplas linguagens visuais. Essa evolução se dá em diálogo com as mudanças das diretrizes de formação de professores, os saberes artísticos e o contexto cultural e educativo do país.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UnB possui uma ênfase que, ainda que seja parte da formação docente de modo geral, ela aparece neste PPC como um diferencial: a ênfase na educação em espaços museais e educação em ambientes virtuais de aprendizagem. Este fato demonstra a busca em atualizar o ensino de forma a acompanhar os avanços tecnológicos e ainda retoma a importância da ponte entre sala de aula e os espaços museais.

A UnB também estimula o docente a seguir sua carreira na docência, não ofertando uma jornada semelhante a de um bacharel, mas que o envolva em diferentes formas de aprendizado e que ele possa buscar uma formação continuada. A Cultura Visual também é um grande componente nessa graduação, onde busca se mover através das experiências diárias, nos artefatos, nas tecnologias e nas instituições da representação visual, se desvencilhando da visão de um curso relacionado somente às Belas Artes, o que é citado em seu PPC como algo parte de uma cultura elitista (UnB, 2025).

No entanto, foquemos agora no ensino do desenho. Em toda a grade curricular do curso, há apenas uma disciplina obrigatória de desenho, *Desenho I*, mas vale ressaltar que há a oferta de disciplinas de desenho de forma optativa, juntamente com uma grande quantidade de disciplinas técnicas optativas, que vão desde o desenho geométrico à animação. A grade curricular também se organiza de maneira não convencional através do Núcleo de Aprofundamento/Ênfase com as PdEs, trazendo ênfases na educação visual, importantes na formação docente como um arte/educador. Os autores relacionados a ementa desta disciplina são apenas três, devido a dificuldade em acessar os ementários, que não constam no PPC. Dentro do SIGAA, é possível visualizar estes três autores que foram citados na disciplina de *Desenho I*, ofertada no primeiro semestre de 2023.

- Rudolf Arnheim, onde no livro *Arte e Percepção Visual (1954)* ele elabora sobre nossa percepção visual, não apenas falando sobre composição, mas explorando a nossa forma de ver como uma atividade mental ativa, e não passiva diante uma obra, usando a psicologia da

Gestalt para explicação nossa percepção de equilíbrio, forma, espaço, cor e movimento, defendendo a percepção como centro do ato criador.

- Fayga Ostrower é a segunda autora com o livro *Universos da Arte (1983)*, sendo uma de suas obras mais importantes, onde ela trata do caráter universal da arte, não sendo restrita a uma cultura e uma técnica, mas defendendo o fazer artístico como um processo criativo que une razão, emoção e intuição, indo muito além de trabalhar técnica pela técnica.
- Jean Rudel aqui entra como o terceiro autor citado, com o livro *A técnica do Desenho (1974)*, onde ele trabalha todos os aspectos do desenho, desde seus elementos básicos como a linha e o ponto, até a percepção da psicologia da Gestalt.

#### 2.4.2 UFMS

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMS tem suas origens a partir da criação do curso de Licenciatura em Educação Artística. Conforme o site institucional do curso, esta graduação foi criada em 1980, na UFMS, sob a designação de Curso de Licenciatura em Educação Artística, para atender à demanda por professores de arte do ensino fundamental e médio.

Durante esse período inicial, o enfoque predominante era a formação de professores para a educação básica, alinhado à legislação da época, como a Lei nº 5.692/1971, que definia diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e estabelecia a obrigatoriedade da “Educação Artística” como disciplina.

No decorrer das décadas seguintes, o curso passou por transformações importantes em nome, estrutura curricular e proposta formativa. Em razão das mudanças no campo da Arte/Educação e das diretrizes nacionais para formação de professores, o curso alterou sua nomenclatura para “Artes Visuais”, refletindo uma ampliação da perspectiva formativa, não apenas na formação de professores, mas na compreensão das Artes Visuais como campo de conhecimento, produção, teoria e ensino.

O currículo da Licenciatura em Artes Visuais passou a contemplar eixos formativos mais complexos: a dimensão artística da produção visual, a dimensão teórica-histórica das artes visuais e a dimensão pedagógica do ensino das artes visuais. O estágio supervisionado, a prática docente e atividades de extensão e

arte/educação tornaram-se elementos centrais da formação. Essa evolução reflete a necessidade de adequação às normas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, bem como ao perfil de professor arte/educador em contexto contemporâneo.

Mais recentemente, o curso consolidou-se como parte de um programa mais amplo de formação do professor-licenciado em Artes Visuais no Estado de Mato Grosso do Sul, reconhecendo não só o papel docente, mas também o da arte como prática cultural e pedagógica no contexto sul-mato-grossense. Em suma, o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMS foi criado para suprir a demanda de formação de professores de Arte, em 1980, evoluiu em nome e estrutura, e desenvolveu-se ao longo dos anos adaptando-se às novas concepções de ensino das artes e aos desafios da formação docente no Brasil.

A universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), em contrapartida, traz um ementário em seu PPC com uma série de autores compondo as bibliografias básicas e complementares. Bibliografias no plural, pois em sua grade curricular, o curso de Licenciatura em Artes Visuais apresenta quatro disciplinas de Desenho como obrigatórias, sendo *Desenho I*, *Desenho II*, *Desenho III*, *Desenho IV*, e mais *Desenho V* e *Desenho VI* como optativas. O curso traz o seu foco de forma muito concisa:

Nesse sentido, o curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atualmente se estrutura em três eixos: o de Práticas de Ensino de Artes Visuais, considerando a formação didático pedagógica; o de Fundamentos das Artes Visuais, considerando a História, a Teoria, a Crítica; o de Poéticas Visuais, em atenção às poéticas bidimensionais, tridimensionais, tecnológicas, híbridas, sempre em dimensões formativas que se ordenam transversalmente na experiência que articula o ensino de arte em sua Teoria, enquanto ato político e como um ato estético. (UFMS, 2018)

O curso conta com uma extensa grade curricular, com uma grande quantidade de disciplinas técnicas, além das quatro disciplinas de desenho. O curso possui um currículo mais enrijecido do que o curso da UnB, que traz as PdEs ao invés de uma grande quantidade de disciplinas obrigatórias. Apesar das diferenças, os autores Jean Rudel e Fayga Ostrower também aparecem neste ementário, juntamente com muitos outros. A seguir, uma breve síntese de cada um dos livros que aparecem neste ementário de seus referentes conteúdos:

- *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil* (1989), de Edith Derdyk: A autora apresenta a partir de uma perspectiva

lúdica, a forma gestual do desenho infantil, trazendo questionamentos acerca da imposição de normas de desenho. Ela aborda o aspecto histórico do desenho até a atual fase contemporânea, fechando com propostas pedagógicas.

- *Do espiritual na arte: e na pintura em particular (1991)*, de Wassily Kandinsky: O autor começa defendendo o o aspecto profundo e espiritual da arte com seu criador, buscando romper com o formalismo acadêmico através desta descoberta espiritual durante o processo de criação e como as formas e cores impactam o nosso funcionamento psicológico.
- *Fundamentos del diseño (1997)*, de Wucius Wong: O autor inicia pelas técnicas básicas do desenho, a partir da perspectiva do design, abordando composição e design tridimensional, encerrando com computação gráfica.
- *Point and line to plane (1979)*, de Wassily Kandinsky: O autor defende uma visão científica da arte, abordando o ponto como um elemento fundamental, onde juntamente com a linha e o plano evocam respostas emocionais e espirituais. Sua relação com a música também está presente em sua defesa da arte como mais que uma mera representação visual.
- *A técnica do desenho (1952)*, de Jean Rudel: O autor apresenta o desenho como uma atividade complexa que une memória, percepção, técnica e expressão pessoal, de uma maneira clássica. Os capítulos abordam desde gestos e materiais a composição e processo criativo, oferecendo uma visão completa e das técnicas básicas do desenho ao processo criativo.
- *O desenho da figura humana (2003)*, de Edith Derdyk: A autora traz uma abordagem do desenho mais técnica, comparado aos seus outros livros presentes, no entanto, ela traz uma releitura destas técnicas, a fim de proporcionar uma experiência mais intuitiva, encorajando o aluno a desenvolver sua expressividade emocional através da figura do corpo.
- *Acasos e criação artística (1978)*, de Fayga Ostrower: A autora começa abordando a forma com que o acaso pode servir como um componente do processo criativo, tendo a sensibilidade do artista como uma aliada

nesse processo que não se limita ao campo da racionalidade. A intuição também é creditada como um tipo de conhecimento capaz de expandir as conexões. Ela defende que o artista crie com liberdade e encara o processo criativo como um processo também de descobertas.

- *Color Drawing: Design Drawing Skills and Techniques for Architects, Landscape Architects, and Interior Designers (1981)*, de Michael E. Doyle: Este livro aborda o desenho no design, desde a aplicação das cores, ferramentas e materiais básicos, fundamentos básicos como linha e perspectiva e encerra com abordagens de apresentação de projetos profissionais na área da comunicação.
- *Universos da arte (1983)*, de Fayga Ostrower: Neste livro, a autora defende a arte como uma linguagem cheia de significados, como cada elemento constrói significado e como isso reverbera na experiência estética do apreciador. Ela também aborda o papel transformador da arte em seu contexto cultural, investigando também a função social da arte, e como a arte pode atuar na educação não como uma formadora de artistas, mas como uma linguagem para desenvolver imaginação, criatividade e sensibilidade nas pessoas.
- *Da cor à cor inexistente (1980)*, de Israel Pedrosa: O autor inicia o livro discutindo acerca da cor como um fenômeno físico, apresentando a diferença entre as cores luz e a cor pigmento. Os aspectos fisiológicos e psicológicos também são abordados, mostrando o quanto a percepção da cor pode ser subjetiva e contextual. Ele introduz conceitos básicos sobre a teoria da cor e explica o que seria a cor inexistente, uma cor percebida mas não existente na luz refletida. Ele encerra falando sobre as emoções, e a cor na arte e na cultura.
- *Criatividade e processos de criação (1978)*, de Fayga Ostrower: A autora defende que o ato de criar é inerente a todo ser humano. Este processo perpassa por um processo de tentativas e descobertas, algo espontâneo e dotado de intuição. O inconsciente e a liberdade para criar também têm papéis essenciais dentro deste processo criativo.
- *Diários de Paul Klee (1957)*, de Paul Klee: Este livro é organizado em ordem cronológica dos diários de Paul Klee, que foram escritos entre 1898

e 1918. Foi editado por seu filho, Felix Klee, e publicado postumamente. O livro aborda desde de sua formação na juventude, suas reflexões sobre seus estudos acadêmicos, sobre os movimentos modernistas e suas inquietações em sua busca por uma arte própria. Essa busca o acompanhou até sua viagem à Tunísia, onde ele diz ter virado um com a cor. Em seguida, ainda que ele tenha sido convocado a lutar na Primeira Guerra Mundial e isso o tenha afetado muito, ele produz intensamente, tendo a arte como um refúgio espiritual.

- *Do moderno ao contemporâneo: O que aconteceu com a arte? (2010)*, de Katia Canton: A autora parte de uma proposta pedagógica, onde o livro seria um material de apoio para professores de arte, onde ela mostra as principais rupturas provocadas pelos principais movimentos modernistas e também as rupturas provocadas entre esses movimentos e a arte contemporânea. Ela aborda os diferentes materiais, as propostas e como o papel do artista mudou de um criador para um investigador de ideias e formas. Ela também convida o leitor a refletir sobre o que é a arte hoje, estimulando um olhar sensível ao mundo cotidiano.
- *Sintaxe da Linguagem Visual (1973)*, de Donis A. Dondis: O autor inicia seu livro falando sobre a alfabetização visual, já que vivemos em uma cultura visual. Ele aborda elementos básicos, como o ponto e a linha, e traz elementos básicos da comunicação visual, como percepção e a influência das formas e das cores, além de abordar outros aspectos aplicados no design. Ele encerra defendendo a importância de uma leitura crítica e informada do visual.
- *Arte e ilusão: Um estudo da Psicologia da Representação Pictórica (1960)*, de E.H. Gombrich: O autor argumenta sobre a evolução da arte através de tentativas e erros, e que existem fórmulas visuais provenientes da cultura. Ele também argumenta que o realismo não é um padrão absoluto, mas algo constituído de acordo com a cultura regente, e que a percepção visual é guiada por estereótipos. Para encerrar, ele discute sobre a criação artística ser não só uma descoberta, mas também uma construção cultural.
- *Oficina de Desenho (2011)*, de Lucy Watson: A autora introduz apresentando as principais ferramentas e matérias, como papéis e lápis.

Em cada capítulo, ela aborda um tema e propõe uma prática, começando em temas mais simples até o último tema, onde um projeto final é proposto. Neste ponto, o leitor já passou pelas técnicas básicas, como composição e perspectiva, então, a proposta final é que todo esse conteúdo seja integrado, mas que esse projeto deve ser livre e ter o seu estilo individual.

### 2.4.3 UFG

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG está vinculado à Faculdade de Artes Visuais da UFG (FAV), unidade que emerge de um processo institucional mais amplo da universidade. A UFG foi criada em 1960, reunindo vários cursos superiores existentes no estado de Goiás. A FAV, sob o nome atual, foi instituída em 1996 após a extinção do antigo Instituto de Artes, que havia surgido em 1968 a partir da fusão do Instituto de Belas Artes de Goiás com o Conservatório Goiano de Música.

A instalação da FAV deu visibilidade renovada à formação em Artes Visuais no Estado, favorecendo o lançamento ou a reformulação de cursos de graduação, como bacharelado e licenciatura. No caso da Licenciatura em Artes Visuais, (reformulado em 2000, deixando de ser Educação artística) o curso destinou-se à capacitação de professores para a educação básica, assumindo a articulação entre arte, cultura e educação.

Em termos de desenvolvimento curricular, o curso de licenciatura passou por reformulações importantes — conforme documento institucional, o currículo da Licenciatura foi reformulado em 1999. A matriz curricular atual, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da FAV, apresenta núcleos temáticos, atividades teórico-práticas, estágio supervisionado e articulação entre teoria, prática e pesquisa, em consonância com as diretrizes nacionais para formação de professores.

Mais recentemente, a FAV/UFG ampliou a oferta da Licenciatura em Artes Visuais para a modalidade a distância (EaD). Segundo a página da FAV, a UFG, a partir de sua vinculação ao Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) desde 2007, ofertou turmas da modalidade a distância do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Em março de 2023 foi formalizada a oferta regular em EaD do curso, com entrada regular, autonomia da unidade, seleção via ENEM e polos de apoio presencial da FAV.

Esse percurso histórico revela que os cursos de Licenciatura em Artes Visuais

da UFG não surgiram de forma isolada, mas estão integrados à trajetória das Artes Visuais na universidade, respondendo às demandas de formação de professores, de expansão da educação superior e de diversificação das modalidades de ensino. Hoje, o curso se apresenta como um programa relevante para a formação docente em artes visuais, com compromisso social, atuação em diferentes contextos educacionais e oferta presencial e a distância.

O curso de licenciatura em Artes Visuais ofertado pela UFG a ser analisado tem por objetivo formar professores para atuarem na educação básica, assim como os outros cursos citados, no entanto, o aluno também é preparado e incentivado a estar também atuando em espaços educacionais não formais, onde há a possibilidade de ao menos um dos estágios obrigatórios serem realizados em espaços culturais ou museias. Este, entre os demais cursos analisados, é o que possui o ementário mais contemporâneo, pois seus autores partem de uma abordagem contemporânea sobre o desenho e o ensino do desenho. São ofertadas duas disciplinas de desenho, sendo *Desenho* e *Desenho: prática, ensino e pesquisa*. A prática da produção artística durante a graduação é incentivada, não apenas nas disciplinas técnicas, mas também durante as disciplinas de laboratório, onde o aluno desenvolve sua produção artística ao longo de *Laboratório 1*, *Laboratório 2* e *Laboratório 3*.

c) aperfeiçoamento da formação do/a professor/a-artista com base numa consistente formação teórica e prática no campo da produção cultural e artística, mediante exercícios, práticas, pesquisas e criações em artes visuais, em disciplinas, atividades e experiências artísticas realizadas no decorrer do curso; (UFG, 2024)

Entre os ementários, existem alguns autores e livros que se repetem, como é o caso do ementário das disciplinas sobre desenho na UFG, que compartilha cinco livros com os outros três ementários trazidos, os quais são: *Design.Desenho. Desígnio.*, de Edith Derdyk, *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil*, de Edith Derdyk, *Criatividade e processos de criação*, de Fayga Ostrower, *Universos da Arte*, de Fayga Ostrower, e *Princípios da forma e desenho*, de Wucius Wong. A seguir, uma breve síntese dos outros três livros que aparecem:

- *Roube como um artista* (2012), de Austin Kleon: O autor defende que tudo que criamos é baseado em algo já existente, e que a criatividade é como colocamos todas essas referências em algo novo. Ser disciplinado e saber limitar o que usar ou não, fazem parte do processo, além de compartilhar

com a comunidade artísticas e saber referenciar aqueles que te influenciam.

- *Degas, Dança, Desenho (1936)*, de Paul Valéry: O autor mostra o olhar observador e detalhista de Degas, que encarava o desenho como forma de pensar. O livro reflete sobre o processo criativo como construção rigorosa da percepção, onde Degas não copiava a realidade, mas reconstruía o instante vivido a partir de seu olhar treinado e sua memória.
- *Desenhando com o artista interior (1986)*, de Betty Edwards: A autora defende que todos temos um artista interior capaz de expressar o mundo visual através de linhas. Ela aborda as questões técnicas básicas do desenho, como as formas e a luz, mas propõem um desbloqueio artístico através da observação, de exercícios estratégicos e da intuição.

Dentro da ementa, também há um artigo científico de uma das professoras que compõem o corpo docente do curso, *Pensando a Licenciatura em Artes Visuais como uma estrutura rizomática: um núcleo em uma rede de possibilidades (2021)*, de Kelly Mendes, onde ela aborda a experiência da parceria entre a UFG e escolas municipais, questionando os moldes atuais de ensino e propondo uma abordagem contemporânea e rizomática, para a formação em artes visuais, conectando o ambiente acadêmico de formação de professores, a pesquisa e as escolas parceiras.

## **2.5 O que o estudo de caso revelou?**

A análise dos PPCs e dos ementários das Licenciaturas em Artes Visuais da UnB, UFMS e UFG revela um conjunto significativo de convergências, mas também divergências importantes que caracterizam cada instituição como um contexto formativo próprio. Como convergência geral, todos os cursos têm como finalidade central a formação de professores para a educação básica, articulando dimensões essenciais da formação docente: a produção artística, os fundamentos teórico-históricos e a preparação pedagógica. Nas três universidades, o professor é concebido como arte/educador, e a prática artística é reconhecida como parte indissociável do processo formativo, seja por meio de disciplinas técnicas, laboratórios ou ênfases específicas. Além disso, os três PPCs demonstram alinhamento com transformações mais amplas do campo da Arte/Educação e com as diretrizes nacionais para a formação de professores.

No que diz respeito às convergências específicas no ensino do desenho, nota-se um núcleo de referências bibliográficas compartilhadas, especialmente autores como Edith Derdyk, Fayga Ostrower, Jean Rudel e Wucius Wong, que fundamentam diferentes abordagens sobre linguagem visual, criatividade, percepção e processo de criação. Esse conjunto de referências evidencia que, apesar das diferenças estruturais entre os cursos, há um campo teórico comum que sustenta a compreensão do desenho enquanto linguagem, processo e forma de expressão.

Entretanto, as divergências entre os cursos tornam-se nítidas quando observados seus percursos históricos, organização curricular e o lugar do desenho nas matrizes formativas. A UnB apresenta uma trajetória institucional ligada desde os anos 1960 às artes plásticas e à arquitetura, adotando uma estrutura curricular mais flexível e contemporânea, com ênfases específicas, os PdEs, e apenas uma disciplina obrigatória de desenho, complementada por diversas optativas. A UFMS, por sua vez, tem origem na Licenciatura em Educação Artística dos anos 1980 e estrutura um currículo mais enrijecido e sistemático, com quatro disciplinas obrigatórias de desenho e uma extensa carga de componentes técnicos, ampliando a formação em poéticas visuais, fundamentos e práticas pedagógicas. Já a UFG se destaca por um PPC com abordagem contemporânea, pela forte presença dos laboratórios de produção e pela articulação entre desenho, prática artística, ensino e pesquisa, além de oferecer o curso também na Modalidade EaD e incentivar estágios em espaços formais e não formais, como museus e centros culturais.

As diferenças nos ementários reforçam esses caminhos individuais: a UnB possui uma abordagem mais concentrada e enxuta, baseada em Arnheim, Ostrower e Rudel; a UFMS apresenta um ementário extenso e enciclopédico, envolvendo desde teoria da cor até psicologia da representação e modernismo; enquanto a UFG trabalha com referências contemporâneas que incluem práticas rizomáticas, desbloqueio criativo e processos reflexivos, incorporando autores como Kleon, Valéry e Betty Edwards.

Adentrando todo esse panorama histórico apresentado até aqui, encontramos em um momento em que o ensino do desenho já não é mais abordado de maneira hegemônica como uma técnica isolada no processo artístico de criação, seja dentro das universidades ou na educação básica. Após ter atravessado diversas tendências pedagógicas ao longo dos séculos XX e XXI, percebemos que essas tendências ainda se fazem presentes nos diferentes contextos formativos, sendo algumas delas: a

Escola Tradicional, em defesa do neoclássico; a Escola Nova, que defendia a livre expressão; a Tecnista, voltada para a industrialização; a Escola Libertadora, com seu currículo interdisciplinar; a Escola Libertária, baseada na autogestão e autonomia; a Escola Crítico-Social; e a Escola Construtivista.

Assim, a análise mostra que, embora compartilhem fundamentos teóricos e objetivos formativos, as três universidades configuram cenários distintos, oferecendo um panorama rico e diversificado para esse estudo de caso em múltiplos contextos sobre o ensino do desenho na Licenciatura em Artes Visuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo, foi possível a identificação de fatores divergentes e convergentes dentro dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Centro-Oeste, a partir de seus PPCs e suas ementas das disciplinas referentes ao ensino do desenho. Esses fatores mostraram que apesar das diferentes ênfases, contextos, abordagens e planos curriculares, o ensino do desenho é abordado de forma coerente com as revoluções do campo da Arte/Educação, ainda que exista a pluralidade de perspectivas no que tange a aplicação das técnicas, que partem desde de perspectivas psicológicas e pessoais a perspectivas mais sistemáticas. Ainda que o estudo tenha se limitado a Região do Centro-Oeste, os resultados foram satisfatórios ao contemplarem esses fatores citados acima, no entanto, ainda se faz pertinente um estudo que expanda a Região do Centro-Oeste a outras regiões do Brasil, para análises mais precisas acerca do ensino do desenho em suas diferentes vertentes e tendências pedagógicas.

O acesso às técnicas do desenho durante a graduação em Licenciatura em Artes Visuais é um elemento indissociável para a formação do futuro professor/artista, pois constitui a base para o desenvolvimento da percepção visual, da expressão criadora e da compreensão dos fundamentos da linguagem artística. O desenho, enquanto prática que articula o olhar, o gesto e o pensamento, possibilita ao estudante compreender de forma mais profunda as relações entre forma, espaço, proporção, textura e luz, elementos indispensáveis tanto para a produção artística quanto para o ensino da arte.

Durante o processo formativo, o contato com diferentes técnicas permite ao graduando ampliar suas possibilidades expressivas e compreender o desenho como linguagem múltipla e contemporânea. Segundo Ostrower (1987), o ato de desenhar é uma forma de pensar visualmente, de construir sentido por meio da experimentação e da percepção. Assim, o ensino das técnicas não deve ser entendido como mera repetição mecânica, mas como instrumento de ampliação da consciência estética e cognitiva.

Além disso, o domínio técnico do desenho contribui para a autonomia pedagógica do professor em formação. O conhecimento prático das técnicas permite que ele planeje atividades didáticas mais ricas, diversificadas e sensíveis, capazes de dialogar com diferentes contextos escolares e realidades dos alunos. O ensino do

desenho, nesse sentido, torna-se também ferramenta de mediação cultural, aproximando o estudante de processos de leitura e produção de imagens que integram o cotidiano visual contemporâneo.

Entretanto, o ensino da arte não se esgota na prática docente. É fundamental que o professor de artes seja também artista e produtor de arte, pois é por meio dessa vivência criadora que ele mantém vivo o vínculo entre o fazer e o ensinar. O professor que produz arte compreende mais profundamente os desafios, os processos e as potências da criação artística, o que enriquece sua prática pedagógica e desperta nos alunos o desejo de experimentar e criar. Segundo Barbosa (2005), o professor de arte precisa ser também criador, pois o ensino da arte só se realiza de maneira plena quando o educador é capaz de ensinar a partir de sua própria experiência estética e sensível.

Ser artista e educador, portanto, não são papéis excludentes, mas complementares. O professor-artista assume uma postura investigativa, reflexiva e criadora, atuando como mediador entre o conhecimento e a experiência, entre a arte e a vida. Essa integração fortalece a identidade do educador como sujeito de cultura e garante que o ensino da arte se mantenha dinâmico, crítico e em sintonia com as transformações contemporâneas da produção visual.

Ainda que o desenho não seja a técnica usada por muitos artistas que usam de técnicas híbridas, o desenho ainda se faz base sólida de outras técnicas, base inicial e formativa que proporciona o desenvolvimento de outras técnicas, que permite a desconstrução. Grandes artistas em seu processo de desenvolvimento passaram pelo desenho, que se mostra um chão sólido que permite que artistas tenham um ponto de partida para explorarem e irem além. Portanto, proporcionar esse chão sólido durante a formação não deve ser confundido com um passado tecnicista. Entender não apenas esse passado tecnicista, mas também todas as tendências que o sucederam me ajudaram a dissipar essa neblina que tomou o assunto durante minha graduação. O equilíbrio entre essas tendências é possível tal como ele é possível nas ementas das disciplinas analisadas, onde se observou a existência em harmonia dessas vertentes.

Em síntese, os resultados deste estudo evidenciam que, apesar das particularidades curriculares e das abordagens diversas presentes nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da Região Centro-Oeste, o ensino do desenho permanece como eixo estruturante e indispensável para a formação do professor-

artista contemporâneo. As análises demonstram que o desenho, ao mesmo tempo em que se transforma e dialoga com perspectivas críticas, teóricas, técnicas e culturais, continua a desempenhar papel fundamental na construção da percepção visual, na expressão criadora e na mediação pedagógica. A articulação entre prática artística, reflexão teórica e experiência docente reforça que a formação em artes exige não apenas o domínio de técnicas, mas a vivência sensível e investigativa do fazer artístico, reafirmando a importância do professor que também produz arte. Diante disso, torna-se pertinente ampliar futuras pesquisas para outras regiões do país, de modo a compreender como diferentes contextos acadêmicos têm ressignificado o ensino do desenho e de que forma essas práticas contribuem para a consolidação de uma Arte/Educação crítica, atual e comprometida com as múltiplas visualidades contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DÓRIA, Renato Palumbo. **Entre o belo e o útil: o ensino de desenho na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro (1890–1930)**. Rio de Janeiro: UFRJ/Escola de Belas Artes, 2008.
- DERDYK, Edith. **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Ubu, 2021.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 1983.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: abordagem triangular no ensino das artes visuais**. 18. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- ANDRADE, Mário de. **O Empalhador de Passarinho**. São Paulo: Martins, 1944.
- BOTTÉRO, Jean. **A escrita, a razão e os deuses**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CARVALHO, Anna Maria Fausto Monteiro de. **O Ensino de Desenho no Brasil: da Academia ao Ensino Técnico**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- ANDRADE, Mário de. **A função social do músico & outros textos**. São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1989.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- READ, Herbert. Introdução. In: British Council. **Exposição de desenhos de escolares da Grã-Bretanha: Knapp, Drewett & Sons, 1941/1942**. p. 5-8.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Mudanças na Arte/Educação**. In: \_\_\_\_\_. *Tessituras: pesquisa em ensino da arte*. Disponível em: <https://tessituras.files.wordpress.com/2010/04/anamae.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva,

1996.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação pós-moderna: diferença, pluralidade e globalização*. Conferência apresentada no XIV Congresso Nacional da FAEB, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 04 jul. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. p. 484-485. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base — Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. p. 196-197. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 jul. 2025

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 3 maio 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 14 out. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás — Ampliado: Etapa Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Goiânia: SEDUC-GO, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.go.gov.br/documentos/documento-curricular-goias-ampliado.html>. Acesso em: 7 jul. 2025.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Artes. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – Presencial**. Brasília: UnB, 2021. Disponível em: <...>. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Artes Visuais. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais — Modalidade Presencial e a Distância**. Goiânia: UFG, 2024. Anexo à Resolução CEPEC/UFG nº 1.894, de 4 out. 2024. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/403/o/Resolucao\\_CEPEC\\_2024\\_1894.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/403/o/Resolucao_CEPEC_2024_1894.pdf). Acesso em: 7 jul. 2025.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS. Faculdade de Artes, Letras e Comunicação – FAALC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais**. Campo Grande: UFMS, 2021. Anexo à Resolução Cograd nº 571, de 30 nov. 2018. Disponível em: <https://faalc.ufms.br/files/2022/11/Rel-Artes-Visuais-Lic-2021.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Campus Goiás. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais**. Goiânia: IFG, 2018. Anexo à Resolução Nº 2, DE CONSUP/IFG de N. 31. Disponível em: < <https://www.ifg.edu.br/aluno/77-ifg/campus/cidade-de-goias/1359-licenciatura-em-artes-visuais> >. Acesso em: 7 jul. 2025.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

RUDEL, Jean. **A técnica do desenho**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

HERNANDEZ, Fernando; MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Aprender história do ensino de arte através da realização de histórias de vida**. Revista da UFG: extensão, cultura, ensino, pesquisa, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 110-118, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/marga/Downloads/48113-Texto%20do%20artigo-201601-1-10-20170728.pdf>.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. São Paulo: Artes Médicas, 2003. MARTINS; R.; TOURINHO, I. (org.). Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Editora

UFSM, 2009.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. Visualidades**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 39-70, 2005. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/17929>. DUARTE, Jr., J. F.

O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar. Edições, 2001. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253464/1/DuarteJunior\\_JoaoFrancisco\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253464/1/DuarteJunior_JoaoFrancisco_D.pdf).

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre (RS): Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 2000. ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. 3.ed. Porto Alegre (RS): Mediação, 2006.

SILVA, Sheyla Aparecida de Moraes e. **Contraponto entre o ensino de história em uma perspectiva tradicional e em uma perspectiva crítico-reflexiva**. Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação, Juiz de Fora, MG, v. 5, n. 1, p. 135-142, 2003. Disponível em: <http://www.revistainstrumento.ufjf.br>.

ARANTES, Kelly C. Mendes; SILVA, Audnã A.; REGO, Carlos E. E. **Pensando a Licenciatura em Artes Visuais como uma estrutura rizomática: um núcleo em uma rede de possibilidades**. Revista Expressa Extensão, Pelotas, RS. ISSN 2358-8195, v. 26, n.2, p.131-139. maio-ago, 2021. - 58 –

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988**. Prevê no artigo 207, o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 23/01/2021.

BRASIL. **Resolução CES/CNE nº 07/2018**, que institui as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. MEC: Brasília - DF, 2018. BRASIL.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo. Ed. Scipione, 1994.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o artista interior: um guia inspirador e prático para desenvolver seu potencial criativo**. São Paulo: Claridade, 2002.

KLEON, Austin. **Roube como um artista: 10 dicas sobre criatividade**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

- OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Editora campus 1991.
- UFG. **Resolução CEPEC/UFG n. 1699, de 22 de outubro de 2021**, que dispõe sobre a regulamentação das Atividades Curriculares de Extensão (ACEEx) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás. PROGRAD/UFG: GOIÂNIA – GO, 2021. BRASIL.
- UFG. **Resolução CONSUNI nº 39**, que regulamenta as Ações de Extensão e Cultura da UFG. CERCOMP/ UFG: GOIÂNIA – GO, 2020. BRASIL.
- UFG. **Resolução CONSUNI-CEPEC-CC/UFG nº 01**, que dispõe sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão prevista no art. 4º, inciso II. CERCOMP/ UFG: GOIÂNIA – GO, 2013. BRASIL.
- DONDIS, A. Dondis. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HOGARTH Burne. **O desenho anatómico sem dificuldades**. Tradução de Madalena Paiva Boléo, Lisboa. Disponível em: <https://arteabsurda.files.wordpress.com/2014/10/o-desenho-anatomico-semdificuldade.pdf>.
- PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. Rio de Janeiro: Leo Christiano Editora, 1980.
- WONG, Wucio. **Princípios de forma e desenho**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BERGER, JOHN. **Modos de ver**. Barcelona: Gustavo Gili, 2006.
- VALÉRY, Paul. **Degas Dança Desenho**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- GENET, Jean. **O ateliê de Giacometti**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- MASSIRONI, Manfredo. **Ver pelo desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- ROIG, Gabriel Martín. **Fundamentos do desenho artístico**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BRIDGMAN, George B. **Como desenhar anatomia: a figura humana**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.
- CORTEZ, Jayme. **Curso prático de desenho artístico**. São Paulo: Editora Laemmert, 1985.
- VANDERPOEL, John Henry. **Como desenhar a figura humana: o desenho da figura humana de forma simples e direta**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.
- KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte: e na pintura em particular**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- WONG, Wucius. **Fundamentos del diseño**. México: Limusa, 1997.
- KANDINSKY, Wassily. **Point and line to plane**. Nova York: Dover Publications, 1979.
- RUDEL, Jean. **A técnica do desenho**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.
- OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.
- DOYLE, Michel E. **Color drawing: design drawing skills and techniques for architects, landscape architects, and interior designers**. New York: Wiley, 1981.
- PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2006.
- KLEE, Paul. **Diários**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- CANTON, Katia. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: Moderna, 2003.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GOMBRICH, E. H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- WATSON, Lucy. **Oficina de desenho**. São Paulo: Scipione, 2002.
- CASTRO, Orlando Ferreira de. **Faculdade de Artes Visuais da UFG: histórias e memórias**. Goiânia: Cegraf UFG, 2021. E-book. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/403/o/Ebook\\_Orlando-final.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/403/o/Ebook_Orlando-final.pdf). Acesso em: 15 dez. 2025.