

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
ARTES VISUAIS**

Adriane Casini da Silva

**O DESENHO DE OBSERVAÇÃO COMO
FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO
DO PENSAMENTO CRÍTICO**

Rio de Janeiro
2025



Adriane Casini da Silva

**O DESENHO DE OBSERVAÇÃO COMO FERRAMENTA
PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado a Especialização em Ensino de Artes Visuais, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais

Orientadora Professora Dra. Alessandra Oliveira da Silva Caetano.

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

<p>S586 Silva, Adriane Casini da O desenho de observação como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico / Adriane Casini da Silva. – Rio de Janeiro, 2025.</p> <p style="text-align: center;">23 f.</p> <p style="text-align: center;">Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Alessandra Oliveira da Silva Caetano.</p> <p style="text-align: center;">1. Artes visuais - Estudo e ensino. 2. Desenho de observação. 3. Pensamento crítico. 4. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. I. Caetano, Alessandra Oliveira da Silva. II. Colégio Pedro II. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 707</p>
--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

Adriane Casini da Silva

**O DESENHO DE OBSERVAÇÃO COMO FERRAMENTA
PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado a Especialização em Ensino de Artes Visuais, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Aprovado em: 16/06/2025.

Banca Examinadora:

Dra. Alessandra Oliveira da Silva Caetano
Colégio Pedro II - EEAV

Dra. Camila Nagem Marques Vieira
Colégio Pedro II - EEAV

Dra. Sirlene Ribeiro Alves
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2025

O DESENHO DE OBSERVAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Adriane Casini da Silva

Resumo: Este artigo discorre sobre o potencial do desenho de observação como uma ferramenta valiosa para o ensino de Artes, seja enquanto inserido em um contexto de interdisciplinaridade ou como um meio de expressão que é impulsionador de ideias. A partir dos princípios desta técnica artística, a pesquisa leva a uma reflexão sobre seu uso como um recurso educacional e pedagógico voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Visando contribuir com a prática docente, serão abordadas as diversas habilidades que poderão ser desenvolvidas pelos alunos por meio da prática da técnica mencionada, entre elas, concentração, assimilação, imaginação, criatividade, interpretação, coordenação motora e em especial, o pensamento crítico.

Palavras-chave: desenho de observação; ensino de arte; pensamento crítico.

THE OBSERVATIONAL DRAWING AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

Abstract: This article discusses about the observational drawing potential as a valuable tool for teaching of Arts, be it when inserted in an interdisciplinary context or as a means of expression for boosting ideas. Starting from the principles of this artistic technique, the research brings a reflection about its use as an educational and pedagogical resource, towards the Elementary School early years. Aiming to contribute to the teaching practice, the many skills that can be developed by students through the aforementioned practice will be addressed, such as concentration, assimilation, imagination, creativity, interpretation, motor coordination and specially, critically thinking.

Keywords: observational drawing; art teaching; critical thinking.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a viabilidade do desenho de observação aplicado no ensino de artes visuais a partir de uma metodologia própria e adequada ao propósito de desenvolver a criticidade, a criatividade, a compreensão, a reflexão, o questionamento, o fomento de ideias, entre muitas outras. A partir da compreensão de que a arte representa as ideias do seu autor e reflete a existência ao redor do artista, o ensino de Artes deve contemplar não só a criação de uma forma de auto expressão para os alunos, mas também promover o exercício das habilidades das crianças.

Para tanto, o presente estudo se utiliza da metodologia de pesquisa bibliográfica, analisando trabalhos acadêmicos em busca de perspectivas variadas sobre os temas abordados. Visando contribuir para a extensão do debate, tem-se como objetivo apresentar reflexões sobre as possibilidades que surgem ao se utilizar do grande potencial do desenho de observação como um recurso educacional e pedagógico.

Desse modo, o primeiro capítulo aborda diferentes definições de arte e suas conexões com a filosofia e o pensamento crítico, seguindo a ótica de autores como Morokawa (2018) e (Ribeiro, 2011). Essas premissas se alinham com as perspectivas de autores mais antigos como Weitz (1956), Dickie (1974), e Benjamin (1975), que questionaram as diversas definições provenientes de grupos com visões distintas do que qualifica uma obra de arte.

Para contextualizar a trajetória do ensino de Artes, o segundo capítulo discorre sobre seu histórico como disciplina no Brasil, seguindo os autores (Souza *et al*, 2018), Carvalho e Vieira (2012), Ferraz e Fusari (2009), Freitas (2013), entre outros. Montenegro (2004) discursa sobre o papel da criatividade, quando aplicada a diferentes modalidades de desenho e expressões artísticas e visuais.

O estado da educação dessa disciplina é abordado nas literaturas de Martins (2003), Salomão (2022), Ferraz e Fusari (2022), enquanto a eficácia do desenho de observação como uma ferramenta educacional efetiva é estudada no artigo de Andrade *et al* (2007). A partir dessa revisão bibliográfica, entendemos a relação entre sociedade, filosofia e arte e, portanto, como o ensino da disciplina é relevante e precisa ser contextualizado, pois promove a formação de um olhar crítico, que contribui para a educação do aluno como um indivíduo.

Este trabalho se justifica devido à extrema importância para a sociedade, e também para a educação, de que os alunos se tornem indivíduos plenos, com capacidade de pensar por si mesmos. Destaca-se o desenho de observação como uma ferramenta pedagógica para desenvolver as habilidades das crianças, tanto sociais, estéticas e motoras, contribuindo assim para a formação dos alunos.

O ensino de Artes deve dispor dos mais diferentes conceitos, técnicas e expressões artísticas como ferramentas para alcançar seus objetivos. Os educadores encontram muitas dificuldades nas escolas, que estão presentes em todas as áreas e níveis de ensino, desde a falta de recursos até limitações dos próprios professores.

Na prática, haverá muitos desafios para se utilizar de estratégias de ensino diferentes das convencionais. Seguindo os estudos e observações derivados das literaturas referenciadas, este trabalho foca na etapa da Educação Básica, com alunos na faixa etária entre seis e dez anos.

O desenho de observação é uma ferramenta capaz de se integrar aos mais diversos tópicos e promover interdisciplinaridade a partir da disciplina de Artes, além de incentivar o aluno a perceber e explorar o ambiente ao seu redor, se expressando através deste. Além disso, concluímos que a partir dessa atividade, os alunos podem apresentar sua percepção sob a forma de um registro da realidade, ora observada, ora vivenciada.

Este trabalho visa contribuir para com a prática dos educadores, nos seguintes termos:

A ampliação do repertório cultural, estético e artístico dos alunos em discussões sobre suas representações;

Criar oportunidades de autoria para os alunos, através da representação da sua realidade por meio do desenho;

Debater ou abordar em rodas de conversa em sala de aula, sobre diferentes representações de uma realidade;

Promover o pensamento crítico através do desenho de observação, contribuindo com as demais áreas do conhecimento;

Desenvolver outras habilidades, tais como atenção, observação, concentração, assimilação, imaginação, criatividade, interpretação e a criticidade, além da coordenação motora;

Contribuir para a prática docente, por meio de reflexões sobre o tema deste trabalho; e valorizar o ensino de Arte nas escolas de Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

Portanto, o presente artigo se destina a profissionais da área, para que tenham a oportunidade de utilizar o desenho de observação alinhado a uma metodologia que alcance uma reflexão crítica dos alunos sobre seus desenhos e representações, propondo assim transcender o método "tradicional" que reforça valores miméticos e estereótipos estéticos do que é "bom" ou "bonito", valorizando assim a metodologia e o ensino de Artes em consonância com as demais áreas do conhecimento, como um processo de ampliar a visão estética, cultural e crítica.

2. O QUE É ARTE

A definição do que é arte é um assunto amplamente discutido. Autores como Weitz (1956) questionam se é possível formular um conceito satisfatório, tamanha a preocupação que isso causa entre as correntes filosóficas da área. O autor discursa que para que se possa afirmar a essência do que é arte, é preciso caracterizar e diferenciar o que ela é, e determinar quais características devem ser consideradas como as condições necessárias e suficientemente determinantes (Weitz, 1956).

O debate sobre a definição de arte, após a década de 1950, teve como pano de fundo essa diversidade na produção artística. [...] Obras de arte pertencentes a novos movimentos ou simplesmente ao que hoje intitulamos de Fluxus, Novo Realismo, Pop Art, Minimalismo, Arte Conceitual, entre outros, se tornaram exemplos emblemáticos do problema da definição de arte. [...] Ainda carecemos de respostas para a pergunta “O que é a arte?”. (Morokawa, 2018, p. 1).

Leon Tolstói e Curt Ducasse defendem a teoria de que a obra de arte deve ser definida como uma forma de expressar a emoção em um meio sensível e público (Morokawa, 2018). Dickie (1974) expressa um ponto de vista no qual uma pessoa, até mesmo o próprio autor, pode conferir o status de arte para sua criação – ou seja, qualquer um pode criar arte, basta escolher atribuir essa característica.

Uma obra de arte, em sentido classificativo, é (1) um artefacto (2) com um conjunto de aspectos que fez com que lhe fosse conferido o estatuto de candidato à apreciação por parte de alguma pessoa ou pessoas, agindo em nome de uma certa instituição social (o mundo da arte). (Dickie, 1974. p.34).

A criação de arte, como expressão plena das ideias, emoções e opiniões de seu autor, é um processo que não requer qualquer técnica ou propósito para sua criação, isto é, a arte justifica, por si só, a sua própria existência. Segundo Benjamin (1975), a sua concepção era fortemente influenciada pelo pensamento do homem da Renascença, uma visão ocidental e primariamente eurocêntrica, na qual a arte desempenhava a função de única forma de representação visual.

Benjamin nos diz que o original de uma obra de arte estaria, segundo esta ótica, dotado de um *hic et nunc* (aqui e agora), o que garante sua autenticidade. O fato de que tenha sido produzido apenas um exemplar, num momento específico e por um autor específico, seja ele nomeado ou não, acabaria por fazer com que o público encobrisse o objeto de um caráter de devoção. (Ribeiro, 2011. p. 4).

De acordo com os estudos de Benjamin (1975) e Ribeiro (2011) e em conformidade com a visão europeia/ocidental de arte, compreendemos que seu status viria a ser “abalado” com o mesmo ponto de vista mencionado no parágrafo anterior, o status da arte viria a ser abalado – os “artistas, diante da fotografia, primeira técnica revolucionária de reprodução, passaram a professar a “arte pela arte”, que conduzia a uma concepção de arte pura, que se recusasse a desempenhar um papel, ou a submeter-se a imposições de uma matéria objetiva.” (Ribeiro, 2011. p.5). Devido a essa ameaça à posição de destaque que as obras de arte se mantinham há séculos, houve uma quebra do vínculo entre o artístico e o utilitário no pensamento contemporâneo ocidental, o que levou a novas perspectivas sobre o que é arte.

3. A HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL

Para entender o ensino de artes no Brasil, devemos olhar para o passado. A visão eurocêntrica sobre a arte foi trazida para o país durante a colonização, inicialmente apenas dos portugueses, mas que logo seria influenciada culturalmente por diversas nacionalidades que viriam a habitar o país. Freitas (2013, p. 1) confirma que “A história do Ensino de Arte no Brasil inicia-se com os Padres Jesuítas em processos informais pelas oficinas de artesões. Era o uso das técnicas artísticas como instrumento pedagógico para a catequese dos povos indígenas”.

Os grupos de religiosos – jesuítas, beneditinos e franciscanos – vieram com a função de catequizar e alfabetizar os povos nativos, incluindo ensinamentos de Artes completamente voltadas para a formação de mão de obra indígena, em que o principal objetivo era baratear os custos das construções das igrejas e residências (Souza *et al*, 2018).

Segundo Carvalho e Vieira (2012, p. 63), “as primeiras manifestações artísticas dos portugueses no Brasil foram, principalmente, de caráter religioso católico, como templos, conventos, seminários e escolas de catequese e de artes e ofício”. Isso porque, “A arte religiosa era utilizada como um meio de adorno e atração dos fiéis através da fascinação com pinturas e esculturas que romantizavam os aspectos religiosos” (Souza *et al*, 2018). Em 1808, com a chegada da corte portuguesa no Brasil, o Rei de Portugal instaurou uma grande reestruturação política e social, para a modernização do país.

Dentre as suas várias iniciativas, destacaram-se a reforma da Biblioteca Real, autorização de importação de livros, abertura de academias literárias e científicas. Também criou o teatro São João, o Museu Nacional, o Jardim Botânico, o Observatório Astronômico, o Banco do Brasil, a Imprensa Régia e a Escola Médica. Concedeu o livre comércio, o funcionamento dos portos às nações amigas, das fábricas e das tipografias e investiu em saúde pública. (Carvalho; Vieira, 2012. p.120)

Segundo Souza *et al* (2018), com o surgimento da Missão Artística Francesa, vários artistas franceses trouxeram seus estudos neoclassicistas para enriquecer a cultura artística brasileira, rompendo com os estilos predominantes até então: o Barroco e o Rococó. De acordo com Ferraz e Fusari (2009), este momento foi determinante na formação de profissionais na área de ensino da arte, devido à presença dos artistas europeus no país, em conjunto com a fundação de centros artísticos como o Conservatório Dramático em Salvador, e a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, fundada por D. João VI em 1816, que futuramente viria a se tornar a Escola Nacional de Belas Artes.

Com a presença da Família Imperial Portuguesa no Brasil, inicia-se o ensino formal das artes com a implantação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, sob a tutela da Missão Artística Francesa. Predominava o ensino do exercício do desenho dos modelos vivos, da estamperia e a produção de retratos, sempre obedecendo a um conjunto de regras rigorosamente técnicas. O ingresso ao estudo das artes era permitido somente uma pequena elite. Principalmente na década de 1870 o ensino de arte voltou-se apenas para a formação de desenhistas. (Freitas, 2013, p. 1).

O ensino de Artes foi formalizado e se tornou profissionalizante, com estudos voltados para a elite e baseados nos ensinamentos e cânones europeus. As práticas eram repetitivas, apenas reproduzindo modelos, sem nenhuma inovação, qualificando os acadêmicos para trabalhos manuais (Souza *et al*, 2018).

Como apontam Souza *et al* (2018), até o final do século XIX e início do século XX, essa didática permaneceu inalterada, até que a disciplina passou a ser obrigatória no currículo escolar, como um complemento devido à demanda populacional. Entretanto, ainda com as práticas de reprodução, o ensino de Artes mantinha como principal objetivo a qualificação profissional, servindo exclusivamente para fins industriais e produtivos, desenvolvendo técnicas exigidas nesses meios profissionais.

Contrários ao uso do desenho na escola como adorno cultural, alguns liberais a partir de 1870, e principalmente na década de 1880, defenderam a ideia de que uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo do desenho na escola pública e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário (Barbosa, 2015. p.149).

No século XIX, começam importantes movimentos sociais, educacionais e culturais, como o surgimento do movimento Educação através da Arte, e a partir da década de 1920 acontecem muitas mudanças no ensino de área. A Semana de Arte Moderna, em 1922, marca o fim da metodologia anterior, promovendo um rompimento, ainda que parcial, com as técnicas e cânones europeus que eram impostos, e inovar em suas produções artísticas, dando aos artistas liberdade de expressão, e originando artes que, apesar da influência europeia, representassem a cultura do Brasil através dos movimentos modernos de vanguarda. Com isso, a metodologia e o objetivo do ensino de Artes foram reavaliados, se voltando para a expressão livre dos alunos (Souza *et al*, 2018).

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. (PCN, 1997, p.23)

Ferraz e Fusari (2009) destacam que o movimento escolanovista, que ocorreu entre 1930 e 1940, modificou o eixo da questão pedagógica, que antes estava apoiado na estética modernista. Seguindo essas observações, Andrade e Arantes (2016) apontam que o ensino de Arte mudou, baseando-se nas experiências, nos sentimentos e nas expectativas dos estudantes, valorizando o ritmo natural de progresso, e em um ambiente livre para a concepção e ampliação da maneira de expressar e compreender o ambiente ao seu redor (Andrade e Arantes, 2016).

Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia (Saviani, 1983, p.12-13).

Em conjunto com o Movimento de Escolinhas de Arte, voltado para crianças e adolescentes, foi concretizada a obrigatoriedade da disciplina nas escolas, na década de 1970, e posteriormente a permanência nos currículos escolares em todos os níveis de ensino (Souza *et al*, 2018). O ensino de Artes teve sua importância educacional como uma ferramenta de aprendizagem reconhecida por lei. “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996), artigo 26º, § 2º. Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

A pedagogia tecnicista surgiu na segunda metade do século XX, nos EUA, e no Brasil em 1960, com predomínio em 1978. As leis 5540/68 (ensino universitário) e 5692/71(ensino de 1º e 2º graus) são marcos da implantação do modelo tecnicista. Segundo Rodrigues (2005 p.27) no Brasil, ela é implementada a partir do governo militar, através dos acordos MEC-USAID. A USAID (United states Agency for International Development), empresa de consultoria norte-americana faz inúmeras pesquisas sobre a educação no Brasil (Campos; Zanlorenzi, 2009, p. 2-3).

Ainda segundo as autoras, o golpe que implantou o regime militar no Brasil em 1964, foi o responsável pela disseminação da mentalidade tecnicista no ensino do país, que se reforçou durante a ditadura. Campos e Zanlorenzi (2009) apontam que durante esse período, “a liberdade de expressão e todo o tipo de manifestação contrária às ideologias do exército foram combatidas com extremo abuso de poder, fazendo com que muitos cidadãos brasileiros fossem exilados, torturados ou mortos”.

Durante vinte anos (de 1964 a 1985) os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito, esses anos de chumbo, além do sofrimento dos torturados e ‘desaparecidos’, foram desastrosos para a cultura e a educação. Também provocaram prejuízos econômicos e políticos ao país (Aranha, 2006. p.313).

Muitos artistas foram exilados do país, por suas obras terem sido consideradas uma afronta ao governo e à ditadura. Campos e Zanlorenzi (2009) afirmam que a rigidez desse sistema militar atrasou o Brasil em seu avanço cultural, em vários campos artísticos. Segundo as autoras Campos e Zanlorenzi (2009), o objetivo da Tendência Tecnicista era implementar na escola um modelo similar ao empresarial, na tentativa de ensinar aos alunos de acordo com o sistema de produção do capitalismo, priorizando técnicas e condicionamento.

Segundo Frigotto (1984), essa modalidade de escolarização influencia diretamente de maneira considerável a personalidade dos alunos, reduzindo seu papel funcional de modo progressivo. Essa educação favorece condições psicológicas desejadas para formar a desejada massa de mão de obra alienada.

A visão tecnicista da educação responde duplamente a ótica economicista de educação veiculada pela teoria do capital humano e constitui-se, a nosso ver numa das formas de desqualificação do processo educativo escolar. (Frigotto, 1984, p.169).

Ao explorar diferentes pontos de vista sobre a Arte e a história de seu ensino em nosso país, entende-se que ao exercê-lo nas escolas é possível se utilizar de uma miríade de conceitos. Para promover o enriquecimento das referências visuais dos alunos, é importante simplificar

certas técnicas e reduzir o número de passos a serem utilizados nos métodos aplicados. Desta forma, cria-se a oportunidade de participação de todos os níveis de escolaridade, independente das habilidades artísticas e sem a necessidade de previamente dominar alguma técnica.

O foco do ensino de Arte foi mudando ao longo dos anos, conforme a metodologia aplicada na época, muitas vezes limitada e limitante. O desenvolvimento do artista, nos âmbitos da criatividade, expressão, criticidade, interpretação, dentre outros, não eram contemplados. O desenho de observação, apesar de ter surgido em uma concepção tradicional e acadêmica, passou de técnica reprodutiva, para um recurso que pode ser adaptado a diversas realidades e ambientes diferentes nas salas de aulas contemporâneas.

Souza *et al* (2018) discursam sobre uma das principais propostas metodológicas que se propõem a estruturar o ensino de Artes, a Abordagem Triangular, da professora e Doutora Ana Mae Barbosa. Essa metodologia segue três eixos como orientação: leitura de imagem, contextualização e fazer artístico, auxiliando o aluno a interpretar o que lhe é mostrado a partir do seu próprio julgamento, instigando-o a praticar seu pensamento crítico. Em seguida, analisar o período histórico ao qual a obra pertence, consequentemente refletindo sobre a cultura na qual está inserida e suas origens. Em uma atividade prática, o aluno expressa seus sentimentos e pensamentos sobre o tema, criando uma arte de autoria própria (Souza *et al*, 2018).

[...] A Abordagem Triangular propõe um currículo abrangente, ao oferecer aos participantes um envolvimento com as artes, ensinando-lhes a olhar a arte, a utilização de técnicas de estúdio, aprendizagem das linguagens, do fazer, e entender as obras de arte em seus contextos culturais e históricos [...]
(Bojunga, 2015, p. 12).

Apesar das muitas metodologias que podem ser utilizadas para contribuir com o ensino de arte, os docentes encontram várias outras dificuldades em seu dia a dia, ao tentar implementar estratégias educacionais efetivas. Em cada escola, turma e sala de aula, haverá um ambiente diferente, e uma combinação de fatores – como as dinâmicas entre alunos, profissionais, e os métodos de ensino. Essas condições poderão afetar o projeto de ensino de diferentes formas, como simples características únicas àquele contexto, desafios ou diretamente limitações.

Há possibilidade que estes sejam obstáculos para o aprendizado dos alunos, ou ainda, sejam especificamente empecilhos para o ensino de Arte naquele contexto. Ainda assim, é importante analisar o ambiente escolar e as pessoas envolvidas, para determinar a melhor forma de executar o projeto de ensino idealizado para os alunos e, portanto, considerar fatores externos que influenciam o trabalho do professor, como o mal-estar docente (Zaragoza, 1999), cujas causas se dividem em dois principais grupos:

(1) Fatores Primários – referentes aos que incidem diretamente na ação do professor em sala de aula e geram tensões associadas a sentimentos e emoções negativas; (2) Fatores Secundários – referentes às questões ambientais, isto é, ao contexto em que se exerce a docência (Zaragoza, 1999, p. 27).

No artigo de Quiroga, os resultados obtidos sugerem que o mal-estar docente está ligado a uma interseção entre a escola do passado, vinculada a fatores positivos muitas vezes representados em tom de nostalgia, opostos à uma escola da atualidade. Os professores vêm se sentindo cada vez menos capazes de acompanhar as demandas que vêm sendo incorporadas na atualidade, como novas tecnologias, propostas de inclusão, cursos de aperfeiçoamento, entre outros (Quiroga, 2021).

Autores como Canário (2006); Bourdieu (2010); Arendt (1972), discutiram o contexto de crise mundial, principalmente após a Segunda Grande Guerra, que se estendeu nas diversas instâncias da sociedade, particularmente na educação no contexto da democratização da escola e da igualdade de direitos, culminando na massificação do ensino. Diversos aspectos, teóricos e práticos, constituem os pontos de vista destes autores. Para Canário a noção de crise estaria relacionada a uma dissonância entre o modelo escolar e as transformações sociais e históricas ao seu entorno. Neste sentido, o mal-estar docente resultaria em um fenômeno de crise de identidade profissional decorrente de diversos aspectos (Quiroga, 2021. p.2).

A observação final do autor, ainda que em termos teóricos, se refere às representações sociais que foram usadas para verificar a produção dos sentidos dos professores entrevistados. O tempo, seja ele representações do passado ou projeções do futuro, quando acrescentado o contexto da distância, tanto longe deste momento passado positivo quanto dessa insegurança futura, dão forma ao até então incompreensível e obscuro mal-estar desses profissionais.

O desenho de observação, ao ser aplicado a uma metodologia como a Abordagem Triangular, estimula a contextualização, apreciação visual e motiva o pensamento crítico para a criação do desenho, pois a realidade que está sendo observada, não é simplesmente reproduzida de forma mecânica, e sim, a criança que escolhe o que será representado através da arte.

Levando em consideração a dificuldade de oferta de recursos e a precarização de escolas, esse método seria uma escolha de prática pedagógica adequada diante dos desafios impostos aos professores, uma opção que não exige muito para ser executada. Ainda que em um contexto social e educacional desafiador, será uma tentativa de mitigar o mal-estar docente, apesar dos fatores que desfavorecem o trabalho do professor.

4. O DESENHO DE OBSERVAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Ao longo do seu crescimento, uma criança irá adquirir a habilidade de fazer riscos, criando rabiscos, o que se configura uma forma inicial de desenho, uma maneira de auto expressão. Segundo Montenegro (2004), “a criatividade é definida como o somatório da imaginação, realização, expressão e construção”.

O desenho é a primeira representação gráfica utilizada pelas crianças. Desenhar é um ato inteligente de representação que põe forma e sentido ao pensamento e ao conteúdo que foi assimilado. O desenho é ferramenta essencial do processo de desenvolvimento da criança e não deve ser entendido como uma atividade complementar, ou de divertimento, mas como uma atividade funcional. Ou seja, consiste em usar o desenho como procedimento para sistematização dos conteúdos nas áreas do conhecimento. (Andrade *et al*, 2007. p. 3)

Suarez e Franczak (2023) definem o desenho de observação como “a representação, muitas vezes figurativa, a partir da observação de um modelo, que busca transferir ao papel, a forma, textura, luz, sombra, cor”. Uma modalidade de Arte, que pode contribuir não só no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas também estimula sua criatividade e liberdade do pensar. Diretamente contribuindo no desenvolvimento do pensamento, o desenho pode ser um recurso pedagógico que promova a motivação.

No discurso da relação da representação imagética (desenho) com conhecimentos e significações, precisamos entender que não estamos tratando de desenhos com técnicas realistas, acadêmicas ou de caráter fotográfico. A representação imagética, dando ênfase ao desenho, se dá pela forma mais simples de elementos formais da imagem, desde quando a criança representa sua família apenas com alguns círculos, ou os jovens e adultos representam desenhos desproporcionais. O que estamos levando em conta é a representação imagética consciente das significações que se pode representar, ou seja, a leitura que esse indivíduo faz do seu próprio desenho. Com as definições dadas pelos autores anteriormente, podemos pensar o desenho como uma habilidade de expressão gráfica natural do ser humano, desde sua infância. (Suarez; Franczak, 2023, p.102)

No artigo de Andrade *et al* (2007) realizaram uma experiência com crianças do primeiro ciclo, com o objetivo de ter acesso ao lado direito do cérebro – levando-as a um momento de relaxamento e desbloqueio. Ao se utilizar do desenho de observação, cada um dos alunos pode manifestar livremente sua visão do mundo e imaginação. Segundo os autores, “o desenho pode contribuir no processo ensino aprendizagem de crianças, estimulando a criatividade e a liberdade de pensar. O desenho pode ser uma ferramenta muito importante neste processo, sendo ele um motivador na aprendizagem” (Andrade *et al*, 2007. p.3).

Os mesmos autores também propõem uma atividade pedagógica interdisciplinar utilizando o desenho de observação. Se utilizando de uma história infantil sobre o Saci-Pererê, estabeleceram uma conexão o meio-ambiente e entre o folclore como manifestação da cultura popular, contemplando a disciplina de Ciências, respectivamente. Sendo assim, alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental foram estimulados a dialogar sobre temas que conseguiam conectar à história que ouviram, e foram levados a um pequeno bosque localizado em sua escola, para desenhar tanto os elementos da história, quanto os elementos observados no bosque.

Propomos para a educação infantil, a partir dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural, sejam disponibilizadas as condições objetivas para a apropriação das obras de arte, oferecendo, por exemplo, representações mais amplas possíveis da realidade objetiva, como paisagens, plantas, animais, pessoas e obras artísticas em estruturas diversas, para ampliarmos as bases da imaginação e rompermos com um ciclo do óbvio, do que podemos chamar de “mais do mesmo”, tão frequente nas produções de nossas crianças, pois temos verificado nos relatos de autores e na prática em nossas escolas, que as crianças desenhavam de forma estereotipada, ou seja, reproduzem a realidade de forma mecânica, simplista e reduzida. Desenhavam a mesma casa, árvore e pessoa durante a infância e continuam se expressando dessa forma até atingirem a idade adulta. (Salomão *et al*, 2022. p.210)

A repetição de padrões na representação da realidade em seus desenhos não permite aos alunos desenvolverem sua criatividade e isso se torna um exercício repetitivo, como apontado por Salomão *et al* (2022). Em seu estudo “Ensino de Artes: dificuldades, experiências e desafios”, Cunha (2012) aponta a relevância da Arte no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por inúmeros fatores, inclusive a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar junto às demais áreas do conhecimento.

No entanto, a autora também discursa sobre os empecilhos que os professores enfrentam nas escolas, tais como indisciplina, inadequação da estrutura escolar, falta de recursos e entraves em promover estratégias diferenciadas de ensino. Portanto, pode-se concluir os vários motivos pelo qual o ensino de Artes muitas vezes é raso e reprodutivista, o que ocorre também em outras áreas e impacta no exercício da profissão docente, bem como no que diz respeito à compreensão da relevância da escola na sociedade nos dias atuais, além de escolhas pedagógicas e curriculares.

Quando o ensino de Artes se reduz a simplificações excessivas e rasas de seus princípios e de seu currículo, pode-se levar os alunos a produzirem reproduções derivadas de estereótipos, apenas replicando esses padrões apresentados por mídias. Ao invés da criança criar suas próprias interpretações da realidade sob seu olhar único e pessoal, a partir do contexto sociocultural no qual se encontra. Por exemplo, desenhar representações que não correspondem à realidade, tais como ilustrar sua casa com chaminé, quando não há.

Segundo Andréia Cristina de Souza (2013, p.6): “As atividades artísticas resultam de sistemas de discursos e significações inerentes a toda a sociedade.” - Portanto, o ambiente em que a criança se encontra, irá influenciar imensamente sua capacidade de expressão e criação. É isso se estende para além da sala de aula ou da escola, incluindo ainda a sua família, sua casa, sua cidade, sua condição social, experiências pessoais e muito mais.

O desenho pode ser definido como a interpretação de qualquer realidade, visual, emocional, intelectual, ou outra, através da representação gráfica. Assim como todo tipo de desenho, existe por trás uma larga teoria e diversas técnicas. O Desenho de Observação apresenta conceitos básicos: Enquadramento, Composição, Perspectiva e Proporções e é, sobretudo um meio para se adquirir o domínio sobre os fundamentos do desenho sobre a percepção visual e sobre o espaço no qual se desenvolve, seja ela bi ou tridimensional. No exercício do desenho de observação desenvolve-se o pensamento analógico e concreto, o senso de proporção, espaço, volume e planos. A sensibilidade e a intuição são espicadas enquanto se passa a apreciar melhor os outros elementos da linguagem gráfica: textura, linha, cor, estrutura, ponto e composição (Curso Técnico em Paisagismo, Escola Estadual de Educação Profissional [EEEP], 2011. p. 3).

A experiência prévia dos alunos irá influenciar o desenvolvimento de suas habilidades, então a leitura de imagens, apreciação e produções artísticas, podem ser limitadas de início, e não só por empecilhos no ambiente escolar, como condições de trabalho deficientes, a burocracia que o sistema de ensino impõe, ou ainda por uma formação insuficiente ou limitada do professor. Mesmo diante de todas as dificuldades, o ensino das Artes Visuais pode ser significativo e de qualidade, como apontam as autoras Ferraz e Fusari:

O trabalho com a arte na escola tem uma amplitude limitada, mas, ainda assim há possibilidades dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem feita, para isso, seu professor precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuamente, tanto nos saberes artísticos e sua história, quando em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar em Arte. (Ferraz; Fusari, 1999, p.19-20)

Como as autoras destacaram em seu estudo, podemos concluir que o desenho de observação é um recurso interessante para trabalhar a criticidade dos alunos, pois é através da apreciação de uma paisagem ou até de um objeto, que o aluno terá a oportunidade de criar algo novo, único e pessoal para ele, através de suas experiências e vivências, apresentando assim sua percepção/opinião sobre isso.

Neste trabalho considera-se o pensamento crítico como uma capacidade mental cognitiva, que Tittle (2011, p.4) define como uma “habilidade multidimensional”. Segundo Canal (2013), este conceito engloba uma miríade de ações como: examinar e avaliar pressupostos, comparação e contraste de informações, notar semelhanças e diferenças, distinguir fatos relevantes dos irrelevantes, prever e interpretar a partir de dados, avaliar as evidências de fatos alegados, reconhecer contradições, explorar implicações e consequências. Essas estratégias cognitivas serão usadas para compor um raciocínio crítico e analítico.

[...] a arte proporciona condições de aprendizagem do pensamento crítico, favorecendo ao indivíduo a agir no mundo; possibilita adquirir a capacidade crítica, instigar a capacidade intelectual para recriar ideias e ações, segundo sua própria decisão”. (Duarte, 2012, p. 65)

Porém, o tamanho do impacto que essas dificuldades provocam no desenvolvimento da percepção da criança, são apenas visíveis se houver uma tentativa por parte do educador, quando este se mantém avaliando o aluno de forma contínua, e reconhecendo a necessidade de melhorias no ambiente escolar.

Como professores de Arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz – seus elementos, seus códigos – e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo. (Martins, 2003, p.52)

Souza (2013) questiona se há o cumprimento do que a lei de diretrizes e bases da educação (LDB nº 9394/96) estabelece em todas as escolas, e se a qualidade do ensino de Arte ofertado está desenvolvendo a capacidade da leitura visual dos alunos, ou seja, de alfabetizar o olhar artístico deles:

Será que todas as escolas cumprem a LDB nº9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a resolução nº009/2006, que prevê a oferta de aulas de Arte na Educação Básica nas suas cidades? É a escola, a responsável pelo acesso à arte e a cultura, e mesmo ofertando aulas de arte, estas estão realmente cumprindo o papel de alfabetizar visualmente e com qualidade seus alunos? (Souza, 2013, p.6)

As dificuldades que interferem no aprendizado do aluno, não são os únicos empecilhos quanto à compreensão do que é arte. A leitura interpretativa de imagens é a habilidade que permite compreender e apreciar a arte, além de suas formas, cores e tons. Contudo, a educação do olhar do aluno pode ser impactada pela qualidade do ensino, mas também pelos estímulos visuais que a criança recebe desde sua primeira infância. Segundo Pillar (2011):

Deste modo, é necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens. (Pillar, 2011, p. 81)

Além da habilidade de ler uma imagem, para a apreciação da arte e o entendimento da mensagem, intenção do artista ou o tema por trás de uma obra, se faz necessário o desenvolvimento de pensamento crítico no aluno. O resultado da apreciação de arte é a crítica, que é desenvolvida a partir da análise e julgamento de diferentes valores da imagem.

Portanto, é importante fazer com que o aluno interaja, reflita, sobre suas escolhas, como sensações e o apreciar da leitura de imagem, desperte o interesse pela leitura, leve o aluno a dialogar e ao mesmo tempo construir um contexto rico cheio de ideias organizadas para um olhar diferente. (Souza, 2013. p. 6, 7)

Ao ensinar a apreciação da arte para os alunos, o professor se depara com o que se torna uma luta entre paradigmas e preconceitos, estabelecidos desde a casa do aluno, e que vêm sendo repetidos desde o nascimento. Algo é feio, ou bonito; algo é bem feito, ou mal feito; algo está certo, ou errado.

Porém, as crianças não possuem a percepção de que apreciar arte seja algo mais do que definir rótulos a uma imagem, e se o professor não insistir em desenvolver essa habilidade, seus alunos permanecem limitados, com empecilhos se interpondo entre eles e sua capacidade de exercer plenamente o seu pensamento crítico sobre o que experimentam, o que vivem.

A Arte Educação não tem a responsabilidade de formar artistas, mas de tornar as crianças, jovens e adultos fruidores da Arte, da expressão produzida pela Arte. Sabemos também que em muitos momentos a Arte é desvalorizada na Educação, ou apresentada apenas como entretenimento. Erro muito grave cometido pelos educadores, responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento crítico do educando. A Arte Educação tem um importante papel no trabalho educativo, pois procura, a partir das habilidades individuais, propiciar a formação do gosto, aguçar a inteligência e ajudar na formação da personalidade do indivíduo, sem a preocupação da formação de artistas, isto é, produzir/criar Arte, por mãos de não artistas (Suarez; Franczak, 2023, p.96).

Uma maneira de prevenir o desuso do desenho como uma ferramenta criativa, é incentivar os alunos a exprimir sua criatividade ao representar o ambiente ao seu redor, seja

incluindo imagens que eles percebem, padrões ou semelhanças oriundas de associação, ou ainda, usando sua imaginação para enriquecer sua arte. Exercitando assim sua percepção, e ao ilustrar a si mesmo e seus gostos, até seu conceito de identidade será desenvolvido.

5. CONCLUSÕES

Ao refletir sobre as referências bibliográficas estudadas, aprendemos que a arte tem um papel intrínseco à filosofia e ao pensamento crítico. Portanto, o desenho de observação, como uma das principais técnicas artísticas e sendo primariamente utilizado como uma expressão artística que interpreta a realidade, possui a capacidade de ser um instrumento de incentivo a habilidades sociais e estéticas, além de desenvolver atenção, observação, concentração, assimilação, imaginação, criatividade, interpretação, coordenação motora, entre outras.

A viabilidade do desenho de observação como um recurso educacional e pedagógico foi observada nas revisões literárias, voltado para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo assim com a prática docente e o ensino de Artes, considerando ser uma estratégia que demanda poucos materiais. No entanto, precisa ser utilizada com uma metodologia que estimule a educação do olhar artístico e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Profissionais de educação do campo das Artes poderão trabalhar a criticidade em suas aulas, mesmo com poucos recursos à sua disposição. A partir do uso metodológico do desenho de observação e do diálogo sobre suas impressões e as representações que os alunos utilizaram em suas artes, valorizando assim o ensino de Artes em consonância com outras áreas do conhecimento, ampliando sua visão estética, cultural e crítica.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Andrea Faria; et. al. A contribuição do desenho de observação no processo de ensino aprendizagem. In: GRAPHICA, 2007, Curitiba. Disponível em: https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2011/matematica_artigos/artigocontribuicaodesenho.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.
- ANDRADE, Darlene Queiroz dos Santos; ARANTES, Adriana Rocha Vilela. A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL: tendências e concepções, 2016. De Magistro de Filosofia - Ano IX, no. 20. Disponível em: <https://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2016/09/a-hist%C3%B3ria-do-ensino-da-arte-no-brasil-tend%C3%Aancias-e-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- ARANHA, Maria. L.A. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. 3ª. Edição. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BENJAMIN, Walter. Textos de Walter Benjamin. In: Os pensadores. Trad. José Lino Grünnewald et. al. São Paulo: Abril, 1975.
- BOJUNGA, Sylvia. Abordagem triangular e cultura visual. Boletim Arte na Escola, São Paulo, jun. 2015. Disponível em: <https://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75450>. Acesso em: 27 jun. 2017
- BOURDIEU. 2010. Escritos da Educação. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 25 set. 2024.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- CAMPOS, Cristiane; ZANLORENZI, Cláudia Maria Petchak. A Tendência tecnicista e o ensino da arte. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas " História, Sociedade e Educação no Brasil", 2009, Campinas. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, sociedade e Educação no Brasil". Campinas:FE-UNICAMP, 2009. Disponível em: https://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/HGqmRDqk.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.
- CANAL, Rodrigo. O SIGNIFICADO DE PENSAMENTO CRÍTICO. Perspectivas em Ciências Tecnológicas, v. 2, n. 2, Mar. 2013, p. 49-74. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/perspectiva/volume2/4.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARVALHO, Carla; VIEIRA, Francisco Ponciano. Arte brasileira. Indaial: Uniasselvi, 2012.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus. Ensino de Artes: dificuldades, experiências e desafios. *Periódico de Divulgação Científica da FALS, Praia Grande*, ano VI, n. XIV, p.1-20, dez. 2012. Disponível em: https://fals.com.br/novofals/revela/REVELA%20XVII/art_exp05_14.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

DICKIE, George. 1974. *Art and the Aesthetic: An Institutional Analysis*. Ithaca: Cornell University Press.

DUARTE, J.F.J Por que Arte Educação? SP: Papyrus, 2012.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL [EEEP]. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Apostila do Curso Técnico de Paisagismo, 2011. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2011/10/paisagismo_desenho_de_o_bservacao.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, M F R. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Raquel Lima. *História do ensino de arte no Brasil*. 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/historia-da-arte-educacao-ou-historia-do-ensino-de-arte-no-brasil/104656/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio: *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

MARTINS, Mirian Celeste. *Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.

MONTENEGRO, Gildo A. *A Invenção do Projeto: a criatividade aplicada ao desenho industrial, arquitetura, comunicação visual*. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

MOROKAWA, Rosi Leny. Definir ou não definir arte: objeções à tese da impossibilidade da definição de arte e perspectivas teóricas após Morris Weitz. *ARS (São Paulo)* 16 (34), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ars/a/zJ54CzdSn696dPGbby3TKGK/?format=html#> Acesso em: 25 set. 2024.

PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes* /organizadora: Analice Dutra Pillar. Porto Alegre: Mediação, 2011.

QUIROGA, Fernando Lionel. A escola entre o passado e futuro: o problema do mal-estar docente na sociedade contemporânea. *Revista Temporis [Ação] (Conexões Multidisciplinares em Educação)*. Cidade de Goiás; Anápolis. v. 21, n.2, p. 1-23, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>. Acesso em: 20 fev. 2025.

RIBEIRO, Ana Gabriela Antunes. A construção do pensamento crítico na arte e na filosofia: Walter Benjamin e os modernos. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE). Vol. 2. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/3948>. Acesso em: 25 set. 2024.

SALOMÃO, Fabiane Rizo; SUPERTI, Tatiane; NUNES, Rodrigo Lima [Salomão *et al*]. Por que Ensinar Arte na Escola? Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Revista GESTO-Debate, 21(01-12), 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17121>. Acesso em: 25 set. 2024.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986 (1. ed. 1983).

SOUZA, Andréia Cristina de. As imagens da arte constroem o pensamento crítico reflexivo de alunos do Fundamental. In: OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR - PDE - Produções Didático-Pedagógicas. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producao_es_pde/2201/2013_uel_arte_pdp_andreia_cristina_de_souza.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

SOUZA, Joana Maria Carvalho de; Corrêa, José Gabriel; Roveda, Carem; Kreisch, Cristiane [Souza *et al*]. A HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL E SUA ABORDAGEM PEDAGÓGICA. Revista Maiêutica, v. 6, n. 01, p. 7-14. Indaial: Uniasselvi, 2018. Disponível em: https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/ART_EaD/article/view/1859/917. Acesso em: 20 fev. 2025.

SUAREZ, Adriana Rodrigues; FRANZAK, Amanda. ARTE EDUCAÇÃO E O DESENHO INFANTIL: PODEMOS ENSINAR? Fac. Sant'Ana em Revista, Ponta Grossa, v. 7, p. 95 - 105, 1, 1. Sem. 2023 Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>. Acesso em: 20 fev. 2025.

TITTLE, Peg. Critical Thinking: an appeal to reason. London: Routledge, 2011. WALTON, Douglas. Lógica informal: manual de argumentação crítica. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WEITZ, Morris. The Role of Theory in Aesthetics. Journal of Aesthetics and Art Criticism, v. 15, n. 1, p. 27-35, Sep. 1956. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/427491>. Acesso em: 15 mar. 2025.

ZARAGOZA, José Manuel Esteves. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor: Bauru, SP: Edusc, 1999.