

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUZAMARA WEBER

MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA E OS IMPACTOS NO ENSINO DE ARTE-
ARTES VISUAIS EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO
NO BRASIL

PONTA GROSSA
2025

SUZAMARA WEBER

MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA E OS IMPACTOS NO ENSINO DE ARTE -
ARTES VISUAIS EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO
NO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes

PONTA GROSSA
2025

W372 Weber, Suzamara

Movimentos de resistência e os impactos no ensino de arte-artes visuais em relação as políticas públicas da educação no Brasil / Suzamara Weber. Ponta Grossa, 2025.
216 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes.

1. Movimentos de resistência. 2. Arte - artes visuais. 3. Políticas públicas - Educação. 4. Arte - ensino - impacto. I. Nunes, Ana Luiza Ruschel. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.5



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

SUZAMARA WEBER

"MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA E OS IMPACTOS NO ENSINO DE ARTE-ARTES VISUAIS EM RELAÇÃO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL"

Ponta Grossa, 21 de março de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Profª Drª Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG - Orientadora (presidente)

Prof Dr José Maximiano Arruda Ximenes de Lima - IFCE

Profª Drª Andréia Weiss - UFES

Profª Drª Adriana Rodrigues Suarez - UEPG

Profª Drª Vera Lúcia Martianiak - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Ana Luiza Ruschel Nunes, Professor(a)**, em 21/03/2025, às 16:57, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Professor(a)**, em 25/03/2025, às 11:11, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **José Maximiano Arruda Ximenes de Lima, Usuário Externo**, em 25/03/2025, às 16:29, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Rodrigues Suarez, Professor(a)**, em 27/03/2025, às 07:32, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Andréia Weiss, Usuário Externo**, em 31/03/2025, às 15:38, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2418952** e o código CRC **CAC3AF38**.

Ao meu filho Vinicius Weber Lange

AGRADECIMENTOS

Agradeço!!!

Ao confronto da vida que fez nascer essa pesquisa e tese.

Ao meu filho Vinicius Weber Lange que ressignificou cada minuto da minha escrita e de estudo, me pedindo colinho e aconchego.

Aos meus familiares que viveram comigo toda caminhada até aqui compreendendo meus excessos e minhas ausências. A minha mãe Maria, meu pai Elcias, o irmão Elcio e a irmã Marina Andressa que dedicaram tamanho afeto e exerceram tão bem o cuidado com meu filho em todos os momentos que eu precisei, seja ao viajar à Ponta Grossa ou mesmo nos momentos de concentração para a escrita desta tese, e por ter proporcionado ao Vinicius vivenciar sua infância no mesmo lugar amoroso que eu passei minha infância e boa parte da minha vida.

À irmã Simone e cunhado Alci e aos sobrinhos Adrian e Ryan, a irmã Sandra e cunhado Gerson, o sobrinho Victor Augusto e a sobrinha Maria Cecília por me acolherem sempre, demonstrando preocupação e cuidado comigo o tempo todo.

À minha amada orientadora Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes pela tamanha generosidade e humanidade com a minha pessoa nesse processo, e por me ensinar tanto, dispondo de uma coerência teórica e prática que me fez o tempo todo esperar-me.

À Rosangela Bujokas, a Janja que me acolheu tão calorosamente e dividiu sua casa comigo em muitos momentos que estive em Ponta Grossa sempre me fortalecendo e com sua generosidade e suas palavras sábias.

Agradeço pela amizade de Polly e Jeferson com os intensos diálogos históricos, sociológicos e políticos que sempre tornaram nossos encontros únicos.

À amiga Elis por ser a pessoa que me compreende tanto na pesquisa e na vida.

À amiga Silmara e a Maria por acompanharem minha trajetória de vida e estudos.

Ao PPGE – UEPG pela acolhida de minha pesquisa e ao aprendizado socializado em todas as disciplinas, os seminários, as bancas e outros eventos. Assim, estendo meu agradecimento aos professores e professoras que dividiram seu conhecimento e estiveram à disposição para que esta tese se concretizasse.

À CAPES pela disponibilidade de bolsa para que essa tese se concretizasse.

As colegas de doutorado que dividiram comigo os desafios e as conquistas nessa jornada, Isabel Castilho Palhano, por ter aberto o caminho antes de mim para que eu pudesse fazer o doutorado, pelo chimarrão e as incontáveis caronas para Ponta Grossa. A Mara Cris por dividir entre tantas coisas, caronas, lanches e longas conversas durante as viagens e em todo o processo de nossa caminhada.

Aos caminhos que me fizeram reencontrar minha professora da graduação Érica Dias, por ter me ensinado tanto na Arte e na pesquisa e, se somou a mim como exemplo de inspiração e sensibilidade.

Aos componentes da banca de qualificação e de defesa por ter dedicado tempo paciência para ler meu texto, assim como ter aceito contribuir de forma primorosa para a finalização da pesquisa.

Agradeço a todos/as que de alguma forma lutaram antes de mim para que eu tivesse a oportunidade de cursar doutorado, uma vez que sou a única da família a ter chegado até aqui.

E, me solidarizo com todas as mães que precisam dividir seu tempo entre a pesquisa e a maternidade, deixando muitas vezes, de qualificar suas escritas, de participar da ciência enquanto pesquisadoras ou são reprovadas nos processos seletivos porque estão gestando.

Assim como muitas, meu repúdio a sociedade que escolhe compartilhar da tradição histórica que entende caber apenas as mulheres mães exercer o cuidado com nossos filhos e filhas.

E aquelas que lutam em defesa da presença das mulheres na Arte e na ciência, aqueles e aquelas que já lutaram e lutam pela Arte como campo do conhecimento, meu reconhecimento e muita Resistência.

Os vaga-lumes desapareceram? Certamente não. Alguns estão bem perto de nós, eles nos roçam na escuridão; outros partiram para além do horizonte, tentando reformar em outro lugar sua comunidade, sua minoria, seu desejo partilhado.

Didi-Huberman.

RESUMO

WEBER, Suzamara. **Movimentos de Resistência e os impactos no ensino de Arte-Artes Visuais em relação às Políticas Públicas da Educação no Brasil**. 2025. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

A presente tese faz parte da linha de pesquisa Ensino Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, tem como objeto de estudo os Movimentos de Resistência e os impactos no Ensino de Arte-Artes Visuais em relação às Políticas Públicas da Educação no Brasil. Elencamos o problema da pesquisa que buscamos possíveis respostas para o seguinte questionamento: Quais os Movimentos de Resistência e os impactos no Ensino de Arte-Artes Visuais em relação às Políticas Públicas Educacionais no Brasil? O objetivo geral da pesquisa é analisar em sua totalidade e contradição os Movimentos de Resistência em relação às Políticas Públicas Educacionais no Brasil desvelando os impactos no Ensino da Arte-Artes Visuais nos no Brasil. A partir do objetivo geral, elencou-se alguns objetivos específicos: a) Levantar os fundamentos epistemológicos e concepções que forjaram e arquitetaram relações contraditórias entre Arte, Estado e Sociedade na perspectiva crítica dialética; b) Identificar a materialidade das Políticas Públicas nas suas contradições e mediações pelas concepções históricas do Ensino de Arte-Artes Visuais da realidade educacional brasileira; c) Analisar as manifestações dos Movimentos de Resistência em relação às Políticas Públicas Educacionais do Brasil e os impactos no Ensino de Arte-Artes Visuais em sua totalidade contradições e mediações. O referencial teórico é constituído principalmente de autores/as como: Marx (2011); Lukács (1965, 1979, 2010,), Vázquez (2010), Fischer (1987), Hauser (1972), Gombrich (1999), Didi-Huberman (2011), Amaral (2003), Canclini (1984), Barbosa (2008, 2010), Nunes (2003, 2021), Saviani (2008), Fusari; Ferraz (2001) entre outros. Tendo como campo epistemológico o Materialismo Histórico Dialético e o delineamento de pesquisa teórico-bibliográfica e documental. A análise dos dados é realizada com base na Análise de Conteúdos seguindo as etapas abordadas por de Bardin (2016), cujos materiais de análise teórico-bibliográfica e documental encontradas nas principais Associações e organizações federativas da área de Arte do Brasil como cartas, manifestos, notas de apoio e repúdio, ofícios, moções, petições e artigos publicados em anais de eventos de modo a desvelar os possíveis impactos dos Movimentos de Resistência e (Re)Existência do Ensino de Arte-Arte Visual em relação às Políticas Públicas Educacionais no Brasil. Foi possível constatar a existência do Movimento de Resistência das Associações que ao produzir suas dinâmicas de Resistência impactou na garantia do Ensino de Arte, na ampliação da formação de professores/as, nas reformulações e proposições curriculares, nas pesquisas científicas e na formulação de Políticas Públicas. Portanto, aponta-se para a relevância de outras pesquisas no sentido de fortalecer ainda mais as Resistências tão necessárias na atualidade.

Palavras-chave: Movimentos de Resistência, Arte-Artes Visuais, Políticas Públicas Educacionais, Impacto no Ensino de Arte.

ABSTRACT

WEBER, Suzamara. **Resistance Movements and Their Impacts on Art-Visual Arts Education in Relation to Public Education Policies in Brazil**. 2025. 216 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

This thesis is part of the Teaching and Learning research line of the Graduate Program in Education at the State University of Ponta Grossa/PR. Its object of study is Resistance Movements and their impact on Art and Visual Arts Education in relation to Public Education Policies in Brazil. We list the research problem for which we seek possible answers to the following question: What are the Resistance Movements and their impact on Art and Visual Arts Education in relation to Public Education Policies in Brazil? The overall objective of the research is to analyze, in their entirety and contradictions, the Resistance Movements in relation to Public Education Policies in Brazil, revealing their impact on Art and Visual Arts Education in Brazil. Based on the general objective, we listed some specific objectives: a) To survey the epistemological foundations and conceptions that forged and architected contradictory relationships between Art, State, and Society from a critical dialectical perspective; b) To identify the materiality of Public Policies in their contradictions and mediations through the historical conceptions of Art-Visual Arts Education in the Brazilian educational reality; c) To analyze the manifestations of Resistance Movements in relation to Public Educational Policies in Brazil and the impacts on Art and Visual Arts Education in all its contradictions and mediations. The theoretical framework consists mainly of authors such as: Marx (2011); Lukács (1965, 1979, 2010), Vázquez (2010), Fischer (1987), Hauser (1972), Gombrich (1999), Didi-Huberman (2011), Amaral (2003), Canclini (1984), Barbosa (2008, 2010), Nunes (2003, 2021), Saviani (2008), Fusari; Ferraz (2001), among others. The epistemological field is Dialectical Historical Materialism and the research design is theoretical-bibliographic and documentary. Data analysis is performed based on Content Analysis following the steps outlined by de Bardin (2016), whose theoretical-bibliographic and documentary analysis materials found in the main Associations and federative organizations in the field of Art in Brazil, such as letters, manifestos, support and repudiation notes, official letters, motions, petitions, and articles published in event proceedings in order to reveal the possible impacts of the Resistance and (Re)Existence Movements of Art-Visual Art Education in relation to Public Educational Policies in Brazil. It was possible to verify the existence of the Resistance Movement of Associations, which, by producing its dynamics of Resistance, had an impact on guaranteeing Art Education, expanding teacher training, reformulating and proposing curricula, conducting scientific research, and formulating Public Policies. Therefore, the relevance of other research is pointed out in order to further strengthen the Resistance that is so necessary today.

Keywords: Resistance Movements, Art-Visual Arts, Public Educational Policies, Impact on Art Education.

RESUMEN

WEBER, Suzamara. **Movimientos de resistencia y su impacto en la enseñanza de las artes visuales en relación con las políticas públicas de educación en Brasil.** 2025. 216 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estatal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

La presente tesis forma parte de la línea de investigación Enseñanza-Aprendizaje del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Ponta Grossa/PR, y tiene como objeto de estudio los movimientos de resistencia y sus repercusiones en la enseñanza de las artes plásticas en relación con las políticas públicas de educación en Brasil. Enumeramos el problema de la investigación y buscamos posibles respuestas a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los movimientos de resistencia y sus impactos en la enseñanza del arte y las artes visuales en relación con las políticas públicas educativas en Brasil? El objetivo general de la investigación es analizar en su totalidad y contradicción los movimientos de resistencia en relación con las políticas públicas educativas en Brasil, revelando los impactos en la enseñanza del arte y las artes visuales en Brasil. A partir del objetivo general, se enumeraron algunos objetivos específicos: a) Recopilar los fundamentos epistemológicos y las concepciones que forjaron y diseñaron relaciones contradictorias entre el arte, el Estado y la sociedad desde una perspectiva crítica dialéctica; b) Identificar la materialidad de las políticas públicas en sus contradicciones y mediaciones a través de las concepciones históricas de la enseñanza de las artes visuales en la realidad educativa brasileña; c) Analizar las manifestaciones de los movimientos de resistencia en relación con las políticas públicas educativas de Brasil y los impactos en la enseñanza del arte y las artes visuales en su totalidad, contradicciones y mediaciones. El marco teórico está constituido principalmente por autores como: Marx (2011); Lukács (1965, 1979, 2010), Vázquez (2010), Fischer (1987), Hauser (1972), Gombrich (1999), Didi-Huberman (2011), Amaral (2003), Canclini (1984), Barbosa (2008, 2010), Nunes (2003, 2021), Saviani (2008), Fusari; Ferraz (2001), entre otros. Teniendo como campo epistemológico el Materialismo Histórico Dialéctico y el diseño de investigación teórico-bibliográfica y documental. El análisis de los datos se realiza basándose en el Análisis de Contenidos siguiendo los pasos abordados por Bardin (2016), cuyos materiales de análisis teórico-bibliográfico y documental se encuentran en las principales Asociaciones y organizaciones federativas del área de Arte de Brasil, tales como cartas, manifiestos, notas de apoyo y repudio, oficios, mociones, peticiones y artículos publicados en actas de eventos, con el fin de revelar los posibles impactos de los Movimientos de Resistencia y (Re)Existencia de la Enseñanza del Arte-Arte Visual en relación con las Políticas Públicas Educativas en Brasil. Se pudo constatar la existencia del Movimiento de Resistencia de las Asociaciones que, al producir sus dinámicas de Resistencia, tuvo un impacto en la garantía de la Enseñanza del Arte, en la ampliación de la formación de profesores, en las reformulaciones y propuestas curriculares, en las investigaciones científicas y en la formulación de Políticas Públicas. Por lo tanto, se señala la relevancia de otras investigaciones en el sentido de fortalecer aún más las resistencias tan necesarias en la actualidad.

Palabras clave: Movimientos de resistencia, Arte-Artes visuales, Políticas públicas educativas, Impacto en la enseñanza del arte.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Peter Bruegel (O Velho). <i>O Triunfo da morte</i> . Óleo sobre madeira, 117 x 162 cm. Museo del do Prado. 1562.....	40
Figura 2 - Francisco Goya. <i>Auto de Fe de la Inquisición</i> . Óleo sobre madeira, 46 x 73 cm. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid.....	41
Figura 3 - Ambrogio Lorenzetti. <i>Alegoria do Bom Governo</i> (1337-1340). 296 x 1398 cm. Siena, Pallazzo Pubblico, Sala dei Nove.....	42
Figura 4 - Michelangelo. Capela Sistina. Afresco. Palácio Apostólico Vaticano, Roma, 1508-1512.....	46
Figura 5 - Leonardo da Vinci. <i>Estudos de Embriões</i> . Biblioteca de Windsor. Reino Unido, 1509-1514.....	50
Figura 6 - Rembrandt van Rijn. <i>A Lição de Anatomia do Dr. Nicolaes Tulp</i> . Mauritshuis, Haia, 1632.....	52
Figura 7 - Caravaggio. <i>Rapaz com cesto de Frutas</i> . Óleo sobre tela. 70 x 67. Galleria Borghese, Roma. 1593.....	53
Figura 08 - Diego Velasquez. <i>As Meninas</i> . Óleo sobre tela. 276 x 318 cm. Museo del Prado, Madrid, Espanha, 1656.....	54
Figura 09 - Artemisia Gentileschi- <i>Judite decapitando Holofernes</i> . Óleo sobre tela. 199x162,5cm. Galeria Uffizi. Itália, 1620.....	55
Figura 10 - Eugène Delacroix. <i>A liberdade guiando o povo</i> . Museu do Louvre, Paris, 1830.....	58
Figura 11. Jean-François Millet. <i>O Semeador</i> . Museu de Belas Artes de Boston. 1850.....	59
Figura 12 - Remédios Varo. <i>Exploração das fontes do rio Orinoco</i> . Galeria Di Donna, Nova Iorque, 1959.....	63
Figura 13 - Jason Allen. <i>Théâtre D'opéra Spatial</i> . EUA, 2022.....	65
Figura 14- Gustave Doré. <i>A Destruição de Leviatã</i> . Gravura, França. 1865.....	67
Figura 15 - Abraham Bosse. <i>Leviathan</i> . Ilustração, Biblioteca Britânica. Londres, 1961.....	68
Figura 16 - Arte rupestre. Parque Nacional da Capivara. Piauí.....	80
Figura 17 - Vaso Antropomorfo Marajoara, 400 a 1400 D.C., 21 cm. Ilha de Marajó. Museu Nacional/UFRJ.....	81

Figura 18 - Diadema -Arte Plumária, Etnia Kayapó, MT e PA, Museu de Arte Indígena-MAI- Curitiba PR.....	83
Figura 19 - Ritual de iniciação masculina <i>tokok</i> . Pará.....	84
Figura 20 - Benedito Calixto. <i>Fundação de São Vicente</i> . Pintura óleo sobre tela. 192 cm x 385 cm. 1900.....	86
Figura 21 - Pintura de Manoel da Costa Ataíde (Mestre Ataíde) <i>Glorificação de Nossa Senhora</i> , no teto da Igreja de São Francisco de Assis em ouro Preto. 1801 e 1812.....	89
Figura 22 - Johann Moritz Rugendas. <i>Aldeia de índios Tapuios cristãos</i> , litografia. 1820.....	91
Figura 23 - Jean- Baptiste Debret, <i>Feitor castigando negros</i> . Litografia, Vol. 2, Prancha 25. 1835.....	95
Figura 24 - Anita Malfatti. <i>A boba</i> , 1915/1916. Óleo sobre tela 61 x 50,6 cm.....	97
Figura 25 - Candido Portinari. <i>Criança morta</i> (Série Retirantes), 1944/1945. Óleo sobre tela. 182 x 190 x 3,5 cm.....	100
Figura 26- Exemplo de texto editado para leitura no <i>software</i> Iramuteq.....	130
Figura 27- Dendrograma de categorias temáticas gerado pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do <i>software</i> Iramuteq- referente os documentos cartas, manifestos, ofícios, petições, moções.....	131
Figura 28- Dendrograma de categorias temáticas gerado pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do <i>software</i> Iramuteq. - referente os documentos cartas, manifestos, ofícios, petições, moções.....	132
Figura 29- Dendrograma de categorias temáticas gerado pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do <i>software</i> Iramuteq referente aos anais dos eventos da ANPAP, FAEB e ANPEd.....	134
Figura 30- Dendrograma de categorias temáticas gerado pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do <i>software</i> Iramuteq referente aos anais dos eventos da ANPAP, FAEB e ANPEd.....	135
Figura 31 - Roberto Magalhães. <i>Gritando</i> . 1964. Óleo sobre tela.....	142
Figura 32 - Ana Maria Maiolino, <i>O herói</i> , 1966. Acrílica sobre madeira, metal e tecido 1960.....	143
Figura 33 - Flavio Tavares. <i>Brasil, O Golpe: A Ópera do fim do mundo</i> . Pintura a óleo 3 x 1,60 m, Paraíba, 2018.....	157

Figura 34 - Katia Wille. Mostra <i>To Ta Machina (Mulher Máquina)</i> . Museu de Arte Sacra de São Paulo. 2020.....	164
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Teses e dissertações selecionadas.....	107
Quadro 02- Categorização das Teses e dissertações selecionadas.....	108
Quadro 03 - Associações e pró-associações que congregam a FAEB no Brasil.....	118
Quadro 04 - Quantitativos de documentos selecionados para análise	121
Quadro 05 - Quantitativo de artigos nos Anais FAEB, ANPEP, ANPEd (2013-2023)	123
Quadro 06- Categorias temáticas advindas de todos os 64 documentos (cartas, manifestos, notas, ofícios, petições, moções)	133
Quadro 07- Categorias temáticas advindas dos 167 artigos dos Anais de Eventos (FAEB, ANPAP e ANPEd) 2013-2023.....	136
Quadro 08 - Expressões com maior representatividade e inferência no corpus textuais analisados.....	136
Quadro 09- Organização das categorias e subcategorias.....	137
Quadro 10- Dados coletados nos anais da ANPAP (2013-2023)	179
Quadro 11- Dados coletados nos anais da FAEB/ConFAEB (2013-2023)	180
Quadro 12- Dados coletados nos anais da ANPEd (2013-2023)	181
Quadro 13- Quantitativos de artigos coletados dos anais de eventos da ANPAP, FAEB e ANPEd.....	181
Quadro 14 - Manifestos mapeados e organizados para análise.....	187
Quadro 15 - Cartas mapeadas e organizados para análise.....	189
Quadro 16- Moções mapeadas e organizados para análise.....	192
Quadro 17- Petições mapeadas e organizados para análise.....	192
Quadro 18- Ofício mapeado e organizado para análise.....	193
Quadro 19- Notas de apoio e repúdio mapeadas e organizadas para análise.....	193

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AAEP	Associação de Arte-Educadores do Amapá
AEBA	Associação de Arte/Educadores da Bahia
ASAEDF	Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal
AMAE	Associação Maranhense de Arte-Educadores
ASMAE	Associação Sul Matogrossense de Arte-Educadores
AMARTE	Associação Mineira de Arte-Educação
AAEPA	Associação de Arte-Educadores do Estado do Pará
APPARTE	Associação Paraibana de Professores de Arte
APAEP	Associação de Professores de Arte do Estado do Paraná
ANARTE	Associação Nordestina de Arte/Educadores Núcleo Pernambuco
ANARTE	Associação nordestina de arte/educadores Núcleo Piauí
AERJ	Associação de Arte-Educadores do Rio de Janeiro
AGA	Associação Gaúcha de Arte-Educadores
AAESC	Associação de Arte-Educadores do Estado de Santa Catarina
PROAAESP	Associação Estadual de Arte-Educadores de São Paulo
BNCC	Base nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CLEA	Conselho Latino Americano de Educação pela Arte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHD	Classificação Hierárquica Descendente CHD
CNE	Conselho Nacional de Educação
CC	Comitê de Curadoria
CEAV	Comitê de Educação em Artes Visuais
CHTCA	Comitê de História, Teoria e Crítica da Arte
ConFAEB	Congresso Nacional da Federação dos Arte Educadores
CONSAE	Conselho Municipal Santareno de Educação (CONSAE)
COVID-19	Coronavírus
CPCR	Comitê de Patrimônio, Conservação e Restauro

CPA	Comitê de Poéticas Artísticas – CPA
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DBAE	<i>Discipline Based Art Education</i>
ECA/USP	Escola de comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (Eca/Usp)
ENPAIF	Encontro Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
GNU GPL	Licença Pública Geral
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFs	Institutos Federais
InSEA	Sociedade Internacional de Educação Pela Arte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais
MAC-USP	Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
OIE	Organização Ibero-americana de Educação pela Arte
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROF-ARTES	Programa de Mestrado Profissional em Artes
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar /Amazonas
SOBREAT	Sociedade brasileira de educação através da arte
SEDU	Comissão de Educação
ST	Segmentos de Texto
UFRJ	Universidade Federal do Rio De Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UERGS	Universidade estadual do rio Grande do Sul
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - ARTE, ESTADO E SOCIEDADE: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES	28
1.1 PERSPECTIVA E POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICOS	28
1.2 ARTES VISUAIS EM DIFERENTES TEMPOS E CONTEXTOS	37
1.3 ESTADO: ORIGENS E DISCUSSÕES	65
CAPÍTULO 2 - ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS	78
2.1 ARTE NO PERÍODO ANTERIOR A 1500	78
2.2 DA COLONIZAÇÃO À REPÚBLICA (1500-1900)	85
2.3 MODERNISTAS NO BRASIL.....	97
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	105
3.1 REVISÃO DE LITERATURA	105
3.1.1 Resistência.....	108
3.1.2 Políticas Públicas para o Ensino de Arte.....	110
3.2 ABORDAGEM E METODOLOGIA DE PESQUISA	114
3.2.1 Contexto da Pesquisa.....	117
3.2.2 Coleta de dados e procedimentos metodológicos.....	120
3.2.3 Organização dos dados para análise	123
CAPÍTULO 4 - OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA E OS IMPACTOS NO ENSINO DE ARTE-ARTES VISUAIS NO BRASIL DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO.....	138
4.1 MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO DOS ARTE EDUCADORES.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS.....	202

INTRODUÇÃO

Esta tese foi materializada em meio a muitas inquietações ao longo da experiência pessoal dessa pesquisadora, nascida em 1987 numa pequena Cidade no interior do Paraná, na Comunidade Rural de São Jerônimo Município de Turvo-PR. É fruto de uma sensibilidade umbilical com a terra, com a fonte de água e com as florestas, isso para dizer que a visão de mundo que está tese tem se dedicado em trazer à tona reveste-se de um caloroso olhar de classe social.

Foi desse espaço e diante da cultura da Educação do Campo que vem meus aprendizados vivências e conhecimentos de origem. No decorrer da minha trajetória escolar e de vida pessoal, diante dos obstáculos e dificuldades de ter acesso à Escola, e sem desistir e sim resistir fui a única da família a não desistir dos estudos e, portanto, foi de 2002 a 2004 ao cursar o Ensino Médio, que me revoltei, e nessas circunstâncias iniciou um princípio de militância, em defesa do acesso à Escola questionando minha própria família em defesa de nós, Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo, e do direito à Educação para todos. De todas essas questões e, diante das situações vividas pela família, comunidade, sociedade e naquele contexto optei por dar continuidade aos meus estudos que, nessa processualidade da minha Educação escolar, escolhi estudar, após o Ensino Médio, Arte, que só foi concretizado de 2010 a 2013, porque sempre foi algo que me sensibilizou, embora não tivesse acesso a quase nada de conhecimento e prática de Arte. Me confrontei com algo que era mais complexo em suas múltiplas dimensões, o que impactou meu imaginário da realidade concreta, e assim, me deslocando da Educação do Campo após o Ensino Médio, enfrentei outra realidade que foi a vida urbana na Cidade de Guarapuava-PR, e, dessa forma, tendo acesso à Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no curso de licenciatura em Arte Educação, aprovada através de vestibular (sem ter a possibilidade de realizar um cursinho de preparação que até aquele contexto a existência desses era unicamente privado). Neste contexto todo e no aprofundar dos conhecimentos no Ensino Superior, tomo consciência mais ainda da minha condição de classe social e na dificuldade financeira de aliar o curso de licenciatura em Arte Educação e as necessidades precisei buscar um trabalho assalariado para subsistir e realizar concretamente o sonho da minha formação em Arte Educação para atuar na Educação Básica.

Paralelo a toda essa ação me envolvi no trabalho dos Movimentos Sociais na região de Guarapuava-PR, e posteriormente nesse processo realizei concurso público em 2014, e, em 2015, me tornei Professora da disciplina de Arte na Educação Básica onde atuo até a atualidade.

Ainda (Re)existindo quis aprofundar mais meus conhecimentos e me qualificar como Professora de Arte, tomei uma decisão maior de ingressar na Pós Graduação. Em 2014 fui selecionada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), de Guarapuava-PR, na linha de Políticas Educacionais, História e Organização da Educação onde criticamente pude aprofundar as concepções de Políticas Públicas diante das adversidades, cujos estudos críticos só foram possíveis a sua compreensão diante do entendimento da concepção de Estado, Arte e Sociedade. Chegou-se ao entendimento de que as Políticas Públicas são condicionadas e condicionantes e fazem parte da interferência do Estado, nesse contexto do Estado neoliberal que reverbera no campo dessas Políticas Públicas que estamos submersos nos nossos campos de atuação Educacional.

Durante o Mestrado (2015-2016), busquei compreender as Políticas de Currículo para a disciplina de Arte, do final dos anos de 1980 até 2016. Tal pesquisa elucidou os determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais que forjaram cada proposta curricular para a disciplina de Arte no Estado do Paraná, e buscou mostrar como essas propostas adquiriram diferentes concepções, forma e conteúdo, em meio a contradições, modificando seu caráter conforme a concepção de Arte que se assumiu. Foi uma trajetória de descobertas no sentido de mostrar que não conhecer de forma aprofundada os fundamentos do currículo pode gerar conformismos, uma vez que as escolhas teóricas têm implicações pedagógicas. Assim, a pesquisa destacou a importância e a necessidade de tais compreensões na formação docente¹.

Toda essa realidade de estudos e pesquisa me desafiaram, após a sua conclusão, a não desistir e seguir em frente na busca de um Doutorado que, aprovada na seleção em 2021, não teve como negar toda essa trajetória do percurso da relação entre o meu trabalho como professora da Educação Básica e as

¹ A dissertação de mestrado foi publicada em forma de livro intitulado: *"A Arte no Currículo: um campo em disputa?"* em 2019 pela Editora Appris.

intervenções do Estado e das Políticas Públicas, não negando a minha inserção nos Movimentos Sociais, mais uma vez o tema dessa pesquisa se volta para os Movimentos de Resistência e as Políticas Pública no Ensino da Arte-Artes Visuais² organizado e produzido por Associações Internacionais Nacionais e Regionais no Ensino da Arte-Artes Visuais em especial no Brasil.

Ao definir sobre o tema, fiz uma revisão da produção científica de Mestrado e Doutorado, a revisão de literatura permite a socialização de estudos relacionados ao mesmo objeto/e ou temática de pesquisa, o que também permite realizarmos comparações entre estes visualizando a compreensão de seus resultados e, especialmente porque pode-se verificar indicadores para que possamos inferir o ineditismo para nossa pesquisa (Creswell, 2010). Iniciando com essa compreensão, é que fizemos nosso levantamento bibliográfico, em diferentes bases de dados, a fim de identificar e analisar as interlocuções já pesquisadas e qualificadas enquanto produção científica sobre os Movimentos de Resistência no Ensino de Arte e os impactos nas Políticas Públicas.

O estudo configurou-se no levantamento de teses e dissertações repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), realizado de 2023 a 2024. A escolha desses repositórios consultados, deve-se a preocupação com a credibilidade em pesquisas que apresentam dados consistentes e sólidos. Estabelecemos como recorte temporal dos últimos cinco anos, (2019 até 2023), por considerar a seleção das publicações mais recentes. No entanto, não encontrei nenhum tema que pesquisasse sobre os Movimentos de Resistência e relação as Políticas no Ensino de Arte área do conhecimento na especificidade da linguagem das Artes Visuais, daí a originalidade da pesquisa dessa tese cujo objeto de pesquisa são os Movimentos de Resistência e Ensino de Arte em relação as Políticas Públicas Educacionais, que consideramos como uma tese original em relação a temática de pesquisa e da continuidade de um movimento histórico, processo intermitente de qualificar o debate sobre o Ensino da Arte na formação humana, identificando quais os

² A pesquisa perpassa o campo de conhecimento em Arte em sua linguagem específica nas Artes Visuais.

Movimentos de Resistência e manifestações frente as Políticas Públicas Educacionais e os impactos no Ensino da Arte.

Ao falar sobre Políticas Públicas para a Educação, atualmente muitas decisões vem na perspectiva de uma sociedade neoliberal, o que se faz necessário abordar o conflito histórico travado em duas perspectivas de sociedade, a sociedade neoliberal e a sociedade democrática, esse conflito em matéria de Educação tencionam as Políticas Públicas e nesta as Políticas Públicas da Educação. Nestes determinantes contraditórios políticos, sociais, econômicos e culturais apresentam um movimento de correlação de forças presente na materialidade, ou seja, o que é concreto e real passa a fazer parte desse processo, e nele emergem manifestações de Resistência sendo necessário compreender a totalidade histórica do Estado e suas contradições de Políticas Públicas implementadas pela União, pelos Estados e Municípios, expressos no projeto de Lei nº. 30.83/22 que estabelece regras para avaliação de tais Políticas Públicas, no nosso caso das Políticas Públicas Educacionais e por decorrência do Ensino da Arte, cuja Política é planejada, criada e executada pelos poderes de Estado: Legislativo, Executivo e Judiciário entendendo as Políticas Públicas Educacionais como sendo tudo o que o governo faz e deixa de fazer em Educação. Como diz Saviani (2011), a Educação é fenômeno próprio dos seres humanos e é ao mesmo tempo uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como ela própria um processo de trabalho (Saviani, 2011). Diz ainda este autor que “a política Educacional diz respeito as decisões que o poder público, o Estado, toma em relação a Educação. Tratar, pois, os limites e perspectivas da política Educacional Brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado Brasileiro” (Saviani, 2008a, p. 7).

Percebe-se que para além das Políticas Públicas da Educação tem origem financeira do Estado Brasileiro no campo da Educação a que Saviani (2008a) se refere “a histórica resistência que as elites dirigentes opõe a manutenção da educação pública; e a descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado”. (Saviani, 2008a, p. 7). De todo esse contexto se percebe os reflexos no Ensino da Arte-Artes Visuais que tem como premissa a formação humana em suas múltiplas dimensões, objetivo de difícil compreensão pelos gestores das Políticas Públicas Educacionais em relação a gestão do Ensino de Arte na Educação Brasileira, o que nos leva identificar e analisar as organizações

dos Arte Educadores e como reverbera no acesso e permanência do Ensino da Arte nessa formação humana, o que nos levou e leva a investigar a presente temática e objeto da pesquisa e a problematização que nos propomos a investigar.

Para buscar a essência de uma determinada Política Pública Educacional, há a necessidade de se compreender suas origens. Desse modo, partir da compreensão de Arte, Estado e Sociedade nos mais diferentes contextos e configurações nos ajuda conhecer como se concretiza uma Política Pública Educacional, desde sua concepção até sua execução e em que se fundamenta, assim como, desocultar e dar visibilidade aos Movimentos de Resistência e às contradições que reverberam nas implicações das Políticas Públicas e que afetam na organização do trabalho educativo, nas instituições educativas e, por decorrência, afetam o Ensino das Artes Visuais tanto nos currículos no Ensino Básico como na formação de profissionais no âmbito da Universidade.

Quando tratamos especificamente da Arte na Educação brasileira, é impossível não citar o intenso processo de lutas que foi, e ainda é, necessário para que a Arte se faça presente na escola pública brasileira, portanto, foram as incansáveis defesas travadas historicamente que possibilitaram garantir Políticas Públicas que a reconhecessem como área de conhecimento. E, como área do conhecimento, a Arte está na escola porque garante a formação da dimensão artística e cultural importante para a formação integral humana.

Uma Política Pública Educacional é a Lei nº. 5.692/71, que garantiu o próprio acesso ao conhecimento da Arte concebida como atividade na escola brasileira com atuação e formação do/a professor/a polivalente, e ainda assim, é recente em termos históricos a inserção, o acesso e a permanência no ensino público e mais fortemente de 2014 em diante a exclusão da Arte para a maioria da classe trabalhadora na Educação Brasileira. Nesse contexto, no Brasil, em 1971, a sociedade vivia sob um regime autoritário sendo que é nesse regime que se origina a obrigatoriedade do Ensino de Arte na escola cujas contradições envolvem a formação em Educação Artística no Ensino Superior como formação necessária para o contexto do modo de produção capitalista, em que é supérfluo instrumentalizar o/a trabalhador/a com conhecimentos da Arte, fato que resultou num ensino técnico e pragmático a partir dessa legislação até a década de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº. 9.394/96, que implementa de fato a

obrigatoriedade da Arte como área de conhecimento, com o ensino das especificidades das linguagens das Artes Visuais, da Dança, da Música, e do Teatro que é resultado da luta coletiva dos profissionais dessas especificidades. Bem como a ampliação dos cursos de licenciatura nessas áreas.

Foi justamente nesse confronto diante da transição de uma Política Pública Educacional para outra como pontuamos acima, e da participação como profissional do Ensino de Arte nas lutas e reivindicações diante de um Estado que não mais deu trégua a cada momento para excluir o Ensino de Arte da Escola Brasileira. E, nesse sentido, se justifica a relevância da pesquisa e sua relevância na atualidade num período de 30 anos de lutas e de contradições, que buscamos, ampliar e aprofundar, numa perspectiva histórico crítica, a luta consistente em defesa da Arte como campo de conhecimento essencial para a formação humana.

A partir das questões acima pontuadas elencamos o problema da pesquisa, em que buscamos possíveis respostas para o seguinte questionamento: Quais os Movimentos de Resistência e os impactos no Ensino de Arte-Artes Visuais em relação às Políticas Públicas Educacionais no Brasil?

Nos últimos anos o Ensino de Arte, em todas as suas linguagens, tem enfrentado inúmeros ataques resultando na confirmação de seu papel secundário na escola brasileira como área de conhecimento. O descaso por parte do Estado fortalece o preconceito e a exclusão da Arte nas Políticas Públicas Educacionais, enfatizada pela legislação que, muitas vezes por mecanismos ambíguos e não transparentes, configuram retrocessos históricos para a Arte e seu Ensino.

Tendo em vista o problema acima mencionado a pesquisa tem como objetivo geral: analisar em sua totalidade e contradição os Movimentos de Resistência em relação às Políticas Públicas Educacionais, no Brasil, desvelando os impactos no Ensino da Arte-Artes Visuais no Brasil. Nesta direção, e tendo em vista o problema de pesquisa elencado acima, elencaram-se alguns objetivos específicos: a) Levantar os fundamentos epistemológicos e concepções que forjaram e arquitetaram relações contraditórias entre Arte, Estado e Sociedade na perspectiva crítica dialética; b) Identificar a materialidade das Políticas Públicas nas suas contradições e mediações pelas concepções históricas do Ensino de Arte-Artes Visuais da realidade educacional brasileira; c) Analisar as manifestações dos Movimentos de Resistência

em relação às Políticas Públicas Educacionais do Brasil e os impactos no Ensino de Arte-Artes Visuais em sua totalidade, contradições e mediações.

Para responder tal questionamento, nos amparamos nas referências que constituem a compreensão da Arte, ser humano, sociedade e educação, ou seja, mobilizamos autores e autoras como: Karl Marx (2011), Georg Lukács (1965, 1979, 2010), Adolfo Sánchez Vázquez (2010), Ernest Fischer (1987), Arnold Hauser (1972), Ernest Gombrich (1999), Didi-Huberman (2011), Aracy Amaral (2003), Nestor G. Canclini (1984), Ana Mae Barbosa (2008, 2010), Ana Luiza Ruschel Nunes (2003, 2021), Dermeval Saviani (2008), Marcia F. de Resende e Fusari, Maria H. C. de Ferraz (2001).

A partir do referencial teórico, bem como da revisão de literatura e os documentos de análise, alega-se que segundo (Nunes, 2003), importa caracterizar sucintamente a especificidade das crises e da crise “em que a privatização do conhecimento- o artístico e os processos de exclusão social – penaliza, sobretudo, a classe trabalhadora. Desta forma, “as crises têm a mesma gênese estrutural, pois cada crise num contexto histórico traz uma materialidade histórica e sempre problemática. Isso porque, na busca de suplantar a crise (a Política Pública Educacional), o capitalismo vai engendrando uma sociabilidade na qual **cada novo elemento que entra para enfrentar a crise** (de Políticas Educacionais), **constitui-se, num novo complicador**” (Grifo nosso). Ainda que, “é no capitalismo que a Arte se distancia da sociedade criando um impasse entre Arte, Artista e Sociedade. E, sem dúvida isso tem implicações educacionais”, em especial no Ensino das Artes Visuais. (Nunes, 2003, p. 17). O que justifica a temática dessa pesquisa, pelo acima exposto, da necessidade de identificar os Movimentos de Resistência e o impacto no Ensino da Arte diante das Políticas Públicas que a cada mudança das mesmas engendra a crise e impacta no Ensino da Arte, sendo que, esta, a Arte, é considerada hostil ao capitalismo e a cada nova Política Pública os gestores das Políticas Públicas sucumbem o Ensino da Arte-Artes Visuais nas legislações da Educação Brasileira e afrontam as lutas dos Arte Educadores no Brasil.

Nesta direção, após realizar a pesquisa e constituir o relatório da mesma destacando a contribuição marxiana da qual orienta a necessidade de distinguir o método de exposição do método de pesquisa, compreendendo que a pesquisa teve que captar detalhadamente a matéria analisando as suas formas e desenvolvimento,

sempre rastreando sua conexão íntima a partir, então do referencial teórico, da produção dos dados materiais da pesquisa e sua análise. Isso constituído e concluído o trabalho de pesquisa é que passamos a organizar e expor adequadamente o movimento do real, próprio da pesquisa e seu objeto e problema. Nesse sentido, assim materializamos o método de exposição do presente relatório de pesquisa: o Capítulo 1 **“Arte Estado e Sociedade: Fundamentos e Concepções”**, explicita a perspectiva e posicionamento epistemológicos que a pesquisa assume, e parte da compreensão sócio-histórica assinalando as Artes Visuais em diferentes tempos e contextos além de explicitar as discussões sobre as questões de origens e fundantes do Estado.

No Capítulo 2 **“As Artes Visuais e Educação Brasileira: contradições e resistências”**, trazemos a especificidade da Arte e do Ensino de Arte no contexto brasileiro contemplando o período anterior ao processo de colonização, e posteriormente como se deu o processo da colonização até a República em diálogo com as proposições educativas e o Ensino de Arte-Artes Visuais, traz o marco do Movimento Modernista no Brasil enquanto produção artística em diálogo com as Políticas Públicas para a Arte-Artes Visuais no Brasil.

No Capítulo 3 **“Metodologia da Pesquisa”**, apresentamos a revisão de literatura traz os caminhos que a pesquisa percorreu, sua abordagem e a metodologia que a pesquisa se propôs e vem utilizando em seus diversos processos, explicita sobre qual contexto a pesquisa se constitui e de quais formas se dá a coleta de dados e procedimentos metodológicos utilizados, assim como destaca a organização dos dados para a análise.

No Capítulo 4 **“Os Movimentos de Resistência e os Impactos no Ensino de Arte-Artes Visuais no Brasil diante da Políticas Públicas da Educação”**, a análise e discussão dos dados acerca dos Movimentos de Resistência do Ensino de Arte-Artes Visuais no Brasil e seus posicionamentos explícitos em diversos documentos produzidos nos últimos anos no Brasil, tais manifestações, muitas vezes, ficaram nos bastidores da formulação e implementação das Políticas Públicas Educacionais, no entanto produziram resultados e impactos sobre o Ensino de Arte-Artes Visuais no Brasil.

Nas considerações finais, são pontuadas algumas reflexões possíveis que a pesquisa gerou até o momento. Ressaltamos, no entanto, que as considerações não

são um ponto final, haja visto que os Movimentos de Resistência emergem nas lutas locais, nacionais e porque não dizer internacional.

CAPÍTULO 1

ARTE ESTADO E SOCIEDADE: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

Este capítulo foi organizado para dar subsídios na compreensão da realidade ao explicitar os elementos sócio-históricos inerentes à origem da Arte e suas transformações em diversos e diferentes contextos até a atualidade. Ao mesmo tempo em que explicitamos a materialidade da Arte Visual ao longo da história enquanto trabalho humano, suas especificidades, buscamos dialogar com aspectos que configuram os modos de produção em vigência e as demandas sociais que as condicionam.

Num primeiro momento, apontamos nossa perspectiva e posicionamento epistemológico que esta pesquisa assume ao delimitar seu campo teórico revelando os pressupostos fundamentais e necessários para realizar o diálogo com as análises do objeto: Movimentos de Resistência e os impactos no ensino de Arte-Artes Visuais em relação às Políticas Públicas da Educação no Brasil.

Consideramos como pressuposto inicial a Arte enquanto atividade essencialmente humana, destacamos que ela sempre foi influenciada pelo contexto histórico e parte das relações humanas que reagem frente a estrutura da sociedade. A Arte foi ao longo da história adquirindo diferentes funções e seus aspectos políticos sempre existiram. Uma vez que a Arte integra a dimensão humana, Fischer (1987) destaca que ela sempre sofre condicionamentos do seu tempo, pois “[...] representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular” (Fischer, 1987, p.17).

Assim, neste capítulo serão apresentadas 04 seções com discussões sobre a(s): (1) Perspectiva e posicionamento epistemológico; (2) Resistência; (3) Artes Visuais em diferentes tempos e contextos; e (4) o Estado Origens e discussões.

1.1 PERSPECTIVA E POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICOS

Todo o processo de pesquisa é reflexo daquilo que somos e acreditamos, portanto, que é um percurso de constante reconhecimento e afirmação de nós mesmos enquanto sujeitos, pois o olhar do/da pesquisador/a assume um

posicionamento de classe diante do objeto. Desse modo, o posicionamento fica evidente no método, na escolha do referencial teórico e nos argumentos que vamos construindo ao longo da investigação que fundamenta a análise.

Diante disso, observamos as considerações de Freitas (2007) ao defender que o método é essencial para uma pesquisa, e também, não é só feita na academia. Para Freitas (2007), o materialismo histórico-dialético é uma concepção de mundo, ou seja, como eu vejo o mundo em sua objetividade concreta real. Assim, o autor diz que método não se escolhe, pois tem uma ligação intrínseca com a forma que o/a próprio/a pesquisador/a pensa e vê o mundo, por isso, não é só um método, nem somente resultado de pesquisas, mas é, sobretudo, um processo histórico em que o sujeito pesquisador/a está inserido.

Para o materialismo histórico-dialético, toda a formação humana é dada pelas condições sócio-históricas, e é resultado de um processo de transformação das relações estabelecidas com a natureza e sua sobrevivência (trabalho), assim ao mesmo tempo que produz, o sujeito é produzido, em outras palavras, o processo do fazer-se ser humano é compreendido a partir da categoria trabalho fundante do ser social, “[...] o primeiro ato histórico, portanto, ato fundador da especificidade do homem é a criação de meios para satisfação de necessidades [...]” (Marx; Engels, 2007, p. 50).

Toda atividade humana não se dá em meio ao nada, mas sob determinadas condições históricas. O próprio Marx, em suas palavras, diz que “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se encontram” (Marx, 2011, p. 25). Quando compreendemos esta determinação num sentido dialético crítico, captando seu movimento, podemos entender o ser social num sentido histórico presente na perspectiva marxiana. Há que se destacar também a complexidade e a riqueza teórica da categoria trabalho, cuja concepção nos dá o entendimento de que é pelo trabalho que o ser humano se torna humano. Nesse sentido, o ser humano não é algo pronto ou acabado, é autocriador e criador do seu processo histórico.

A ideia central do marxismo, no que se refere à evolução histórica, é a de que o homem se fez homem diferenciando-se do animal através de seu próprio trabalho. A função criadora do sujeito se manifesta, por conseguinte,

no fato de que o homem se cria a si mesmo, se transforma ele mesmo em homem, por intermédio do seu trabalho, cujas características, possibilidades, grau de desenvolvimento etc., são, certamente, determinados pelas circunstâncias objetivas, naturais ou sociais. Este modo de conceber a evolução histórica está presente em toda a visão marxista de sociedade e, também, na estética marxista. (Lukács, 2010, p. 14).

É justamente dessa perspectiva que olhamos para a Arte-Arte Visual nesta pesquisa. Como algo que é parte do processo do humanizar-se, mas num movimento dialético que traz as condições da materialidade para o ato de criação artística.

[...] foi Marx quem viu claramente a relação entre a arte e o trabalho através de sua natureza criadora comum e, conseqüentemente, concebeu este último não apenas como uma categoria econômica (fonte de riqueza material), mas como categoria filosófica ambivalente (fonte de riqueza e de miséria *humanas*). (Vázquez, 2010, p. 42).

Vázquez menciona que o próprio ser humano possui a capacidade de criar novos objetos, forjando também novas necessidades. Assim, o homem e a mulher são seres cheios de necessidades, logo “uma obra de arte é, antes de mais nada, uma criação do homem, e vive graças a sua potência criadora que encarna [...]” (Vázquez, 2010, p. 40). E, se olharmos para o aspecto da necessidade da Arte, considerando a categoria trabalho, sintetizamos: quando os produtos do trabalho visam atender a uma necessidade gerada como resultado do próprio desenvolvimento da atividade, podemos concluir que a Arte como produção humana busca suprir necessidades exclusivas, as quais só podem ser satisfeitas por meio dela. Portanto, a Arte não nasce de forma aleatória na prática social, pelo contrário, seu desenvolvimento como uma atividade distinta com suas próprias regras relativamente autônoma a outras atividades, nasce justamente porque a Arte tem a capacidade de satisfazer necessidades singulares e de gerar formas específicas de interação entre os seres humanos e o mundo.

Na medida em que o trabalho evoluía, juntamente com a criação de novos objetos, a humanidade precisou também criar meios de expressão e comunicação, capazes de responder às novas necessidades. Então, no processo do trabalho, nasce a linguagem, enquanto meio de comunicação e também de expressão, pela qual os seres humanos passaram a ter muito o que dizer uns aos outros, não apenas por meio de palavras, mas por meio de imagens, gestos, danças, cantos

entre outras formas de expressão, intrinsicamente ligadas aos sentidos humanos (Fischer, 1987).

A partir dessa perspectiva, o processo de transformação por meio do trabalho desempenhou um papel fundamental na capacidade da humanidade de criar Arte. Assim, uma obra de Arte não é meramente o resultado de um estado de inspiração embriagante, mas sim o produto de um processo consciente e racional da realidade dominada. Então, o/a artista domina, controla e transforma a experiência em memória, a memória em expressão e a matéria em forma. Neste processo a intersubjetividade, a emoção, está latente sim, mas também é necessário conhecer técnicas, formas e recursos essenciais para concretizar uma obra de Arte. Consequentemente, como afirma Fischer (1987), a Arte é caracterizada pela presença da contradição e da dialética na sociabilidade do capital, o que converge com o entendimento de Nunes (2003) quando destaca que Arte é produção-trabalho enquanto atividade histórica de auto-criação humana;

Nesta abrangência de crise contextual, a Arte se insere como um fenômeno social, uma produção criativa e, por isso, trabalho, não é apenas criação de objetos úteis que satisfazem determinada necessidade humana, mas também o ato de objetivação e plasmação de finalidades, idéias ou sentimentos humanos num objeto material, concreto- sensível. *Grosso modo*, historicamente é possível entender que quando o sentimento é incorporado e superado por um ato de criação (fazer Arte) que envolve fatores da cognição e da linguagem usada para exprimi-la é que a arte se materializa, torna-se obra de arte. Nesse caso é trabalho socialmente condicionado e, sendo assim é produto da sociedade humana sócio-histórico e cultural concreta. (Nunes, 2003, p. 21).

Nas diversas culturas do mundo, a expressão artística assume uma ampla variedade de formas. É crucial reconhecer que a humanidade cria modos distintos de ver e sentir a Arte, os quais são influenciados pelo contexto histórico e pela estrutura social em que estão inseridos, assim Fischer nos faz pensar que:

A *razão de ser* da arte nunca permanece inteiramente a mesma. A função da arte, numa sociedade em que a luta de classe se aguça, difere, em muitos aspectos, da função original da arte. [...] toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com suas ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. (Fischer, 1987, p. 16-17).

É crucial destacar a abrangência desses pressupostos. Uma vez que o marxismo permeia toda a nossa compreensão da sociedade e da estética, sendo

influenciado pela concepção do trabalho e suas nuances, é inerente que nossa pesquisa adote essa abordagem. Todas as nossas reflexões sobre a Arte-Arte Visual e seu papel na formação humana terão como ponto de partida o trabalho como princípio teórico fundamental.

No sentido de conhecermos nosso objeto, Movimentos de Resistência e os impactos no ensino de Arte-Artes Visuais em relação às Políticas Públicas da Educação no Brasil, observamos as indicações de acordo com Marx e Engels (2007), sobre a maneira de conhecer o objeto em sua essência, em sua estrutura e em sua dinâmica, ou seja, é por meio de uma análise crítica do conjunto de determinantes que se relacionam a ele. Isso implica em tornar-se consciente dos fundamentos, dos condicionamentos e dos limites do objeto, especialmente com base nos processos históricos reais. Por isso, Marx e Engels (2007) empregam, como meio de investigação o método materialista. Isso implica partir sempre da realidade concreta e imediata, considerando a aparência como um nível da realidade, e através de análises buscar a essência dessa realidade, permitindo ao/a pesquisador/a interpretar os fenômenos e alcançar uma síntese. Isso possibilita compreender que o fenômeno é, na verdade, constituído de múltiplas determinações.

Sendo assim, optar pelo materialismo histórico-dialético crítico, como já dissemos anteriormente, não implica somente em adotar uma teoria ou uma maneira de compreender a realidade, mas implica um posicionamento como classe social trabalhadora com o compromisso que visa a revolução e a transformação social. Com base nesse pressuposto, as categorias pelas quais Marx elabora sua teoria, e que são eminentes ao nosso objeto, são: totalidade, contradição e mediação.

O método dialético busca entender a realidade numa totalidade concreta. Lukács (1979), ao discutir a problemática do conhecimento, afirma que totalidade não é uma simples soma das partes, mas sim uma interconexão dinâmica e dialética em todas as dimensões da vida social. Assim, o conhecimento é composto por um conjunto complexo de totalidades, pois cada todo é parte de uma totalidade ainda mais abrangente. Em aspectos históricos ou teóricos, isso significa dizer que, objetivamente, sua totalidade é relativa, pois essa realidade está em constante movimento, e explica ainda:

O conhecimento, na medida em que é justo, isto é, total, reflete sempre um conjunto composto de totalidades unidas por laços orgânicos, mas só acede a ele por aproximação. Isto é assim, primeiro porque cada “todo” (cada círculo, para retomar a expressão de Hegel) que o conhecimento toma por objeto (a estrutura econômica de tal país, por exemplo) faz ao mesmo tempo parte de uma totalidade ainda mais vasta, tanto histórica quanto teoricamente, o que significa que objetivamente sua totalidade é relativa. E isto é assim ainda, porque o conhecimento que podemos ter da totalidade é necessariamente relativo, sendo apenas uma aproximação. É somente apreendendo correlações móveis, multilaterais e sempre mutáveis dos elementos, que chegaremos – nos limites de nossas possibilidades historicamente determinadas – a cercar cada vez mais a realidade objetiva. (Lukács, 1979, p. 240-241).

Nessa perspectiva, o autor considera que um conhecimento é verdadeiro na medida em que abrange aspectos da essência e da totalidade do objeto investigado, objeto que não foi construído, mas revelado apreendido e traduzido. Para Lukács (1965), o critério que define algo como falso ou verdadeiro é a prática social³, que não pode ser observada de forma imediata pela sua aparência, mas nessa articulação entre aparência e essência, sem desconsiderar a complexidade que envolve o processo histórico, suas contradições, diferenças, continuidades e descontinuidades.

Nas diversas obras e estudos de Marx, a contradição é uma categoria do método dialético crítico, fundamental na dinâmica do desenvolvimento social, econômico e político e é ela que impulsiona mudanças sociais levando a conflitos que poderiam resultar em transformações nas estruturas sociais e econômicas. Assim, é possível observar a contradição entre forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre classes sociais, contradição entre capital e trabalho, contradição entre a base e a superestrutura, contradição entre uso e troca.

Dessa forma, a categoria mediação também é compreendida por Marx (2006) como processos ou mecanismos pelos quais as relações sociais são intermediadas ou mediadas pela estrutura social e econômica em que o ser humano vive. Essas mediações criam contradições e conflitos próprios do sistema capitalista, que podem criar possibilidades de transformações sociais e políticas. Para o autor, a luta de classes é produto dessas relações mediadas e cumpre um papel central na mudança social.

³ Outras questões sobre a práxis podem ser encontradas na obra: SÁNCHEZ, Vásquez, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. - 2 ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

Por isso que, ao olhar nosso objeto, o compreendemos como pertencentes à classe trabalhadora que passou a adquirir consciência das contradições presentes e conseguem analisar, questionar e tomar posição, de forma coletiva, para enfrentar os desafios postos, no sentido de criar condições que visam favorecer a construção de uma prática – práxis de ensino emancipadora. Paulo Freire (1987), ao defender uma educação política cujo compromisso é possibilitar aos sujeitos a capacidade de desvelar a realidade e suas contradições, com vistas na transformação, argumenta que emancipação é correspondente à liberdade do ser humano das condições que a oprimem, o que “[...] deve aparecer aos homens como um desafio a ser superado e não como freio ao ato de buscar” (Freire, 1987, p. 43). Desta maneira, Freire (1987) defende uma educação a partir de uma perspectiva crítica, pois só assim se poderá promover a conscientização sobre os limites impostos pela sociedade à própria emancipação dos indivíduos.

Diante disso, reconhecemos que os Movimentos de Resistência e os impactos no ensino de Arte-Artes Visuais em relação às Políticas Públicas da Educação no Brasil, em seu movimento histórico e dialético, pode ser compreendido com apoio das categorias mencionadas, pois são elas que o estruturam. Por isso, historicizamos em que circunstâncias se organizam os coletivos, os movimentos, as associações, buscando analisar as concepções que fundamentam sua luta expressa em cartas, manifestos, notas públicas (de repúdio e apoio), moções, petições e ofícios. Mas todo esse movimento não é feito fora da materialidade, que é a própria Arte Visual nos mais diversos contextos e culturas, assim como os fundamentos que as próprias Políticas Públicas Educacionais também foram engendradas e incorporaram em suas concepções e impactam o Ensino de Arte na Escola.

E, uma vez que destacamos a teoria e método base desta pesquisa, apresentaremos outros temas que consideramos necessários para o entendimento do objeto.

Vale destacar a necessidade fundante de nosso estudo e pesquisa motivado pela compreensão do conceito de Resistência, uma vez que seu sentido é singular para cada área, cada campo ou espaço que se aplica. Podemos trazer como exemplo a área da Ecologia, para a qual Resistência se apresenta como a capacidade de um sistema de se manter vivo, estável e funcionando diante de um distúrbio/desequilíbrio (Valladares, 2013); na Física, é “Força que se opõe ao

movimento”⁴ e está ligada, por exemplo, à capacidade de um corpo se opor à passagem de corrente elétrica; no Direito, é uma oposição à execução de ato legal; já na Anatomia, trata-se do trabalho de proteção ao organismo feito pelo sistema imunológico; para a Psicologia, é um termo que designa ações e palavras que dificultam o acesso ao inconsciente. Embora os significados para Resistência sejam distintos em cada área, há um elemento que unifica seu sentido, que é o esforço organizado que busca movimentar toda uma estrutura toda em torno de um único sentimento: o desejo, o anseio de continuar existindo.

Os significados atribuídos à palavra “Resistência” convergem com definições que podem ser encontradas no dicionário de língua portuguesa: - Ação ou efeito de resistir, de não ceder nem sucumbir;- Recusa de submissão à vontade de outrem; - oposição: “projeto foi aprovado apesar da resistência de alguns”; -Tendência para suportar dificuldades, como doenças, fome, grandes esforços: “atleta de muita resistência”; - Qualidade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo; - Defesa contra um ataque: “opor forte resistência a assaltantes”.

Para Streck (2021, p.13), estudioso de Paulo Freire, Resistência é um termo com múltiplos significados, e o mais radical deles é o que diz respeito à sobrevivência, [...] “resistir é lutar para a continuidade da vida e para a qualidade dessa vida”. Resistir é também interessar-se pela continuidade da vida, e o que está implícito ao termo Resistência é o constante desafio conquistado em meio a inúmeras contradições e, assim “[...] Existência ou resistência? Em resumo, tem a ver com utopia, com a luta para se sucumbir diante das desumanidades vivenciadas no plano individual e coletivo”. (Streck, 2021, p. 14).

A partir dessas considerações nos perguntamos: como podemos compreender o conceito Resistência na Arte?

A fim de responder esse questionamento, buscamos na forma poética que Georges Didi-Huberman, na obra *“Sobrevivência dos vaga-lumes”* (2011), utilizou para discutir o conceito de Resistência. O autor, ao falar em Resistência da Arte diante da ordem vigente, compara como pequenas fagulhas desafiam os holofotes do fascismo, utilizando como metáfora os vaga-lumes como luzes fugidias que iluminam a escuridão da noite, um sinal de esperança e alento para a humanidade.

⁴ Dicionário de língua portuguesa.

Para elaborar seu conceito de Resistência, Didi-Huberman (2011) tem como ponto de partida o diálogo entre a vida e a obra do poeta e cineasta Pier Paolo Pasolini (1922-1975). Didi-Huberman (2011) faz referência a uma carta que Pasolini escreveu, em 1941, a um de seus amigos descrevendo as belíssimas luzes dos vaga-lumes numa noite de celebração da amizade e da juventude, e que, em tempos sombrios, aquela luz frágil e intermitente irradiada pelos vaga-lumes preencheram a noite de esperança.

Logo em 1975, Pasolini, que ao não se conformar com os rumos políticos, estéticos e culturais que a humanidade se encaminhava, escreve, no artigo intitulado “*O vazio do poder na Itália*”, sobre a extinção da vitalidade cultural e da Resistência frente a homogeneização imposta pelo capitalismo. Pasolini utiliza, como metáfora, o desaparecimento dos vaga-lumes enquanto símbolo da destruição cultural e da opressão do poder capitalista, por isso, o artigo ficou conhecido como “*O artigo dos vaga-lumes*”, no qual Pasolini afirma o desaparecimento dos vaga-lumes, que já não preenchem mais as noites de esperança. Didi-Huberman analisa os escritos do poeta no seguinte excerto:

Ora, trata-se, sobretudo, se posso dizer, do *artigo da morte* dos vaga-lumes. Trata-se de um lamento fúnebre sobre o momento em que, na Itália, os vaga-lumes desapareceram, esses sinais humanos da inocência aniquilados pela noite – ou pela luz “feroz” dos projetores – do fascismo triunfante. (Didi-Huberman, 2011, p. 25-26).

Didi-Huberman (2011) responde Pasolini se contrapondo a sua tese do desaparecimento dos vaga-lumes utilizando também a metáfora, ele defende que os vaga-lumes não desapareceram, continuam sobrevivendo, embora de maneira dispersa e sutil, mas considera que suas luzes continuam a piscar nos lugares mais inesperados, nas brechas, as margens, nas fissuras e, portanto, representam a Resistência.

Os vaga-lumes desapareceram? Certamente não. Alguns estão bem perto de nós, eles nos roçam na escuridão; outros partiram para além do horizonte, tentando reformar em outro lugar sua comunidade, sua minoria, seu desejo partilhado. (Didi-Huberman, 2011, p. 160).

Diante disso, Didi-Huberman (2011) endossa seu conceito ao afirmar que os vaga-lumes desafiam o apagamento e o silenciamento, pois com essa metáfora, o

autor constitui seu pensamento sobre Resistência, uma vez que, para ele, a Resistência permanece, pois, apesar de tudo, há um espaço de oposição.

Primeiro, desapareceram mesmo os vaga-lumes? Desapareceram *todos*? Emitem ainda – mas de onde? – seus maravilhosos sinais intermitentes? Procuram-se ainda em algum lugar, falam-se, amam-se apesar de tudo, *apesar do todo* da máquina, apesar da escuridão da noite, apesar dos projetores ferozes? (Didi-Huberman, 2011, p. 45).

Nesse sentido, para o autor, Resistência não significa uma força avassaladora, monumental, mas uma persistência constante expressa em gestos criativos e sobretudo nas ações que se recusam em silenciar. Assim, podemos pensar que, mesmo em condições adversas, há possibilidade de encontrarmos o brilho e os lampejos dos vaga-lumes. Sendo assim, em Didi-Huberman (2011), Resistência é a luta pela sobrevivência, do humano, do sensível, da Arte, da cultura e da imaginação. Desta maneira, vaga-lumes somos todos(as) nós, que podemos emitir luz e lampejos diante do contexto mais hostil e adverso que nos cerca, criando nessas circunstâncias voos coletivos como seres inquietos, políticos e potentes que somos.

Desta forma, tomamos emprestado de Didi-Huberman o conceito de Resistência, trazendo para nossa pesquisa os voos e lampejos de artistas da Arte Visual que, nos mais diferentes tempos, espaços e contextos ousaram, mesmo que nas margens, nas brechas e fissuras com suas pequenas fagulhas, ser Resistência.

1.2 ARTES VISUAIS EM DIFERENTES TEMPOS E CONTEXTOS

Lembramos que optamos em trazer alguns exemplos a partir da Idade Moderna, período de maior desenvolvimento da ciência, até a atualidade, desvelando os condicionamentos que permitiram à Arte se constituir como tal. Porém, faremos uma abordagem do período da Idade Média para demonstrar elementos que antecederam a chegada da Idade Moderna. E, em consonância com estes contextos, apontamos alguns elementos fundantes que pertencem aos diferentes períodos.

A Idade Média representou um extenso período na história ocidental, abrangendo do século V ao século XV. Seu marco inicial se deve à queda do

Império Romano, e seu término pela tomada de Constantinopla pelos turcos em 1453. O mundo Medieval testemunhou um retrocesso nas realizações artísticas, intelectuais, filosóficas e institucionais, particularmente pela perda dos valores da cultura greco-romana, e a influência predominante da Igreja Católica. Se reconhece a importância de estudar esse período em função de ter dado origem às bases de uma sociedade que se expandiria a partir do século XV para diversas partes do mundo, inclusive para o Brasil.

Hauser (1972) discute que o período Medieval pode ser estudado em três momentos culturais distintos: a economia natural da primitiva Idade Média, que consolidou em grande parte da Europa o sistema feudal; A cavalaria galante da Alta Idade Média, e, por fim, a cultura burguesa urbana do último período. Para o autor, não são acontecimentos sem importância que contribuíram para separar estes períodos, entre eles estão:

[...] o aparecimento da nobreza ao serviço da cavalaria, que acompanha a mudança da economia natural em economia monetária urbana, o acordar da sensibilidade lírica e o nascer do naturalismo gótico, a emancipação da burguesia e o início do capitalismo moderno. (Hauser, 1972, p. 181).

No entanto, nos interessa trazer alguns elementos do último período que marcam a transição para a sociedade moderna, embora sejam sobretudo continuidade dos períodos anteriores.

O último período também conhecido como Baixa Idade Média, do século IX ao XV, foi marcado por transformações significativas. A Igreja, que detinha uma posição de riqueza e poder na Europa, foi atingida, uma vez que o poder do Papa e do alto clero, que estavam intimamente ligados à ordem feudal, começa a enfraquecer. Assim, os reis centralizavam a autoridade política e a burguesia prosperava, muitas vezes, ignorando as proibições da Igreja para com as atividades econômicas e lucrativas.

O burguês, o indivíduo dos tempos modernos, começou a impor sua mentalidade voltada para preocupações mais terrenas, na sociedade em transformação, sendo que o conhecimento e a Arte nos séculos XIII e XIV refletiam essas mudanças.

Tendo em vista que, na Idade Média, a agricultura era predominante, o trabalho servil acontecia distante do mercado da cidade. Ter posse da terra era

considerado condição de liberdade e poder e, para quem não as tinha, restava uma vida igual à dos antigos escravos, embora livre juridicamente. Naquela época não se exaltava o trabalho. Então, foi o trabalho de servidão que sustentou a estrutura social e econômica da época, e os proprietários de terra foram os grandes responsáveis pela manutenção da economia medieval (Nunes, 2003). A Igreja não estava interessada em discutir o trabalho a partir das escrituras sagradas, pois foi a maior beneficiária do trabalho servil na época, e, por isso, usou os textos bíblicos para enfatizar o trabalho como uma virtude dos humildes (trabalhadores).

Diante de um processo de crise agrícola, a superexploração feudal, de revoltas camponesas, a estagnação do comércio, as revoltas urbanas, a fome que atingiu de forma violenta a Europa, a peste negra que eliminou grande parte da população, houve uma desorganização do sistema produtivo. Só se vislumbrou uma saída com o sistema comercial e com a busca de ouro e prata em continentes não-europeus (Nunes, 2003).

Todo esse universo de crise, morte, pode ser visualizado na obra de Peter Bruegel em "*O triunfo da morte*". Ao utilizar de uma linguagem bastante comum e simbólica para o período, o artista faz alusão a bases bíblicas como o apocalipse ao apresentar a morte em todas as suas cenas, são rostos, expressões e cenas fúnebres em que ninguém é poupado, nem mesmo os poderosos como reis, bispos, maiores representantes do poder podem sair ilesos. Assim, o artista demonstra o sofrimento das mais diversas e recorrentes pestes que assolaram o continente europeu.

A pintura de Bruegel apresenta um cenário apocalíptico, onde a presença de um exército de esqueletos ocupa a terra causando a destruição e a morte de tudo, com isso, o artista enfatiza a inevitabilidade da morte cujo impacto atinge toda a humanidade, especialmente após a Peste Negra, um evento que causou, talvez o maior sofrimento em massa na história europeia. São muitas cenas de composição fragmentada com muitos detalhes que revelam a quão grandiosa e impiedosa pode ser a morte, por não poupar ninguém, independente de posição social ou riqueza. Assim, o Velho, como é conhecido o artista Peter Bruegel, define a morte como um temor universal.

Figura 1- Peter Bruegel (O Velho). *O Triunfo da morte*. Óleo sobre madeira, 117 x 162 cm. Museo del Prado. 1562.



Fonte: Museu Nacional do Prado, Madri⁵.

A crescente busca por metais preciosos e especiarias, via cidades italianas, que desde o século XIV já tinham monopólio sobre o comércio mediterrâneo, fez com que se impulsionasse o nascimento do comércio e do mercado mundial, com as grandes descobertas, as novas terras. Isso gerou condições para uma maior confiança no comércio, no poder econômico e político.

Devido às mudanças em relação à revitalização dos centros urbanos, o surgimento de novas cidades, o avanço do comércio, a fundação de universidades em grandes cidades, o intercâmbio entre povos (por meio das Cruzadas) houve também novos anseios, como a laicização com uma nova orientação religiosa. Sem contar que o contato com o conhecimento produzido na área da medicina, astronomia e matemática deu condições para que novas ideias fossem consideradas heréticas para a Igreja.

Francisco Goya, foi um artista que permeou o ambiente dos retratos, pinturas religiosas, gravuras e, serviu como pintor da corte pela sua habilidade em retratar a corte espanhola, como também apresentou os horrores da guerra, a desigualdade social explorando outras temáticas como insanidade, superstição e a própria desigualdade social.

⁵ A pintura pode ser visualizada em detalhes de resolução na página do Museu.

Figura 2. Francisco Goya. *Auto de Fe de la Inquisición*. Óleo sobre madeira, 46 x 73 cm. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid.



Fonte: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.

A pintura de Francisco Goya representa a Inquisição (ou Santo ofício) criada pela igreja XII, com tribunais, formados por autoridades eclesiásticas, que julgavam os “desvios da fé”. Nesse período recorriam-se a julgamentos e à tortura sem direito a defesa ou advogado e se condenavam a prisão perpétua ou a condenação à morte na fogueira em praça pública. Tais punições também serviam para espalhar o terror e, assim, coagir para a submissão às normas e autoridades da igreja.

O fato é que a Igreja já vinha perdendo sua influência politicamente. O poder antes, exercido pelos senhores feudais e pelas cidades medievais, passa a ser centralizado nas mãos do rei, visto como figura sagrada cuja autoridade era dada por Deus. A burguesia que possui poder econômico, e não político até então, que ainda se sentindo fraca, se alia ao rei conferindo maior poder. Embora a burguesia difundisse a ideia de igualdade política e social e a democracia com o objetivo de resgatar a dignidade humana, porém a Monarquia Absolutista era o oposto (Nunes, 2003).

Logicamente, naquele contexto, a Arte é utilizada como meio para sensibilizar sobre a importância de um “bom governo”, dando visibilidade à forma de governar e até mesmo justificando. E a Arte também foi utilizada no sentido de contribuir para justificar os métodos utilizados para se governar, assim, “celebrava o de seus servidores, o dos chefes de guerra, o dos ricos. Realçava esse poder, dava-lhe visibilidade, justificava-o (Duby, 1997, p. 16).

Figura 3. Ambrogio Lorenzetti. *Alegoria do Bom Governo* (1337-1340). 296 x 1398 cm. Siena, Palazzo Pubblico, Sala dei Nove.



Fonte: Ricardo da Costa.

A obra de Ambrogio Lorenzetti retrata o príncipe virtuoso que evitou os vícios, uma virtude necessária para ser um bom governante. Além disso, mostra uma concepção social do homem medieval anterior, não apresenta os conflitos de classe e as disputas, pelo contrário, apresenta o mundo como uma grande aliança harmoniosa. O que o contexto exigia justificar era “a arte de bem governar, as virtudes ou habilidades ou capacidades que se exigem do bom governante, as várias formas de governo, a distinção entre bom e mau governo e a fenomenologia da tirania em todas as suas diversas formas...” (Bobbio, 1997, p. 63). Essa obra é apenas um exemplo que mostra a construção da imagem do rei, uma inquietação presente naquele contexto histórico que justificava o corpo político.

Diante dos desafios impostos, e para consolidar a formação do Estado Nacional, o rei passa a ser o mediador entre a fé e Estado, concedendo pensões para a nobreza e cargos para o alto clero. Diante da perda do poder, a Igreja se reorganiza articulando novas medidas, dentre elas a venda de indulgências, que, mais tarde, após ser questionada, culminaria no Movimento da Reforma Protestante, que teve como expoente Martinho Lutero (Nunes, 2003).

As transformações que vinham ocorrendo também provocaram mudanças e renovação nos valores artísticos e, diante disso, podemos afirmar que o auge da Arte se deu nas Igrejas. A arquitetura estava entre os espaços bastante valorizados, e, por isso, as novas construções de estilo gótico ganham forma e destaque nesse período da Idade Média. Em cada período a Arte se modificou, o que num primeiro

momento tinha predominância de formas lisas sem volume e sombrias, representado por mosaicos, baixos-relevos ou pinturas, num segundo momento passa a ser mais importante a ideia do que a forma, a predominância de um simbolismo que representa a presença espiritual de personagens sagrados com a mensagem da doutrina da salvação (Hauser, 1972).

Em geral, o artista da Idade Média criava para satisfazer a encomenda do consumidor a Igreja, ou seja, o artista se sujeita àquilo que a igreja solicita, que fica fixa os temas a fim de que a pintura seja uma espécie de escrita em forma de imagens. O artista está sujeito ao cliente, mas sua sujeição não implica propriamente um conflito para ele, já que o criador pode compartilhar do conteúdo religioso que o consumidor, a Igreja, e os seus fiéis querem que ele expresse (Vázquez, 2010).

A primeira relação do artista com o consumidor se dava por meio do atelier em formato de associações de trabalho. Essa mediação, por meio do atelier, mais tarde, vai limitar a personalidade criadora do artista e ele vai sentir necessidade de se libertar desse condicionamento a fim de estreitar uma relação direta com o consumidor, mas a liberdade de trabalho fora do atelier emerge em meio uma concorrência, e o artista precisa se libertar da sua própria concorrência, agrupando-se para proteger os seus interesses. Na Idade Média, a Igreja é um cliente quase que exclusivo, e mudanças só ocorreram quando se tem a formação dos primeiros germes da burguesia urbana, na qual aparecem, pela primeira vez, os clientes que são individuais, porém nada disso vai alterar o caráter da relação entre quem produz e quem consome uma obra de Arte, porque o artista ainda precisa satisfazer um interesse que é do cliente. O artista ainda não conhece o terreno do mercado, ainda não sabe o que é criar para um comprador livre, isto é, nunca criou uma obra cujo destino seja alguém que este não conheça (Vázquez, 2010).

As novas construções ganham imensas torres pontiagudas dando aparência de leveza, janelas amplas decoradas com vitrais o que revelava um interior amplo, claro e colorido. Os arcos em formato ogivais permitiram paredes altas e de menor espessuras, sendo também pintadas e decoradas com esculturas revelando seu aspecto requintado, cujo estilo estético é fruto do movimento dinâmico daquela sociedade em transformação e do contato com o mundo oriental. A composição de

volume se deu por meio da escultura associada à arquitetura desenvolvida com rigor e equilíbrio, revelando o máximo esplendor do trabalho criativo artístico.

A concepção de arte apoiada por uma organização social tão complexa e dividida como esta não podia naturalmente ser homogênea: não se pode afirmar, por exemplo, que estivesse de acordo absoluto com o gosto popular. Porque, embora orientados em outros sentidos, os fins e padrões artísticos da classe média, provinham do clero e da nobreza, e não eram inteiramente diretos e populares, isto é, imediatamente inteligíveis independentemente de qualquer fundo cultural. (Hauser, 1972, p. 344).

O gosto popular ficava mais expresso na literatura, uma vez que a pintura e a arquitetura se permitiam aos ricos comprar. A Arte do povo camponês e operário era a imprensa, isto é, a gravura em medida e, as estampas que foram os primeiros produtos populares relativamente baratos das belas-artes. As oficinas da época tendiam para uma produção em série, eis aí o primeiro exemplo de produção em massa, cujo trabalho consistia em aprender por meio da cópia de originais, a imprensa, com suas numerosas cópias idênticas.

Como já exposto anteriormente, no texto, a passagem do período da Baixa Idade Média para a Idade Moderna não se deu de forma abrupta, uma vez que a fase transitória contou com elementos da crise do modo de produção do feudalismo contribuindo para a organização do novo modelo de produção de base capitalista.

Somam-se fatores que contribuem para essa passagem, dentre estes, emergem naquele contexto grandes ideias que contemplariam uma nova filosofia do desenvolvimento da ciência e da arte, marcos da Idade Moderna, que aos poucos tende a superar progressivamente, por incorporação, o mundo medieval sua cultura sua Arte Educação e o mundo do trabalhador e do trabalho. As cidades já começam a esboçar características capitalistas ainda que limitadas (Nunes, 2003).

Como se não bastasse, o continente europeu era assolado pela peste, pela crise agrícola, pelas lutas camponesas e revoltas urbanas, além de o povo sucumbir à fome, à miséria e à morte. A sociedade moderna vive sob intenso contexto de guerras, ingleses combatem ingleses ao longo de 30 anos na chamada Guerra das Duas Rosas; os espanhóis se preparam para retomar o sul da Espanha; e a França desconhece a paz e tem a Inglaterra como inimiga, além de enfrentar a luta entre os seus próprios senhores feudais; na Itália, combatentes engraxam armas

continuamente, tanto que, em 1453, o país impactado pela tomada de Constantinopla pelos turcos.

A Igreja Católica que já perdeu poder, assim como o papa. O rei passa a ser o grande mediador entre Igreja, o Estado e a nascente burguesia. Assim, as novas medidas que a Igreja adota causam a revolta dos fiéis culminando no Movimento da Reforma Protestante, que determinou a ruptura da unidade da Igreja Católica dando início ao protestantismo.

O final da Idade Média na Europa foi marcado por profundas transformações que refletiram de modo significativo na esfera da cultura. Essas mudanças culminaram em uma grande revolução: o Renascimento, cujo início se deu no século XIV na Península Itálica se estendendo por todo o continente até o século XVII. Durante esse período, pensadores, artistas, escritores renascentistas exprimiram em suas obras os ideais, os valores e a visão de mundo numa nova sociedade que emergiu da crise do mundo medieval. Se, na Idade Média, a produção intelectual e artística estava atrelada quase que exclusivamente à Igreja por uma concepção teocêntrica, refletindo uma dimensão predominantemente religiosa, e sua relação com Deus. Agora, com na Idade Moderna, a Arte e o conhecimento passaram a voltar-se para o mundo concreto, para a humanidade e sua possibilidade de transformar.

Em meio esse mundo em transformação, a cultura e a Arte alcançam grande desenvolvimento, e pela primeira vez na história passou-se a divulgar obras literárias jamais imaginada com a invenção da imprensa na Alemanha. As universidades se multiplicam favorecendo uma grande quantidade de estudiosos gregos que vão para a Itália possibilitando o poder e crescimento das cidades italianas. Os senhores italianos e poderosos combinam a guerra com os negócios e competem entre si, derramam sangue, colocam veneno no cálice dos adversários e preparam as mais engenhosas armadilhas para aqueles que julgam ser seus inimigos. E ainda usam a Arte como forma de competição nos magníficos edifícios que mandam construir.

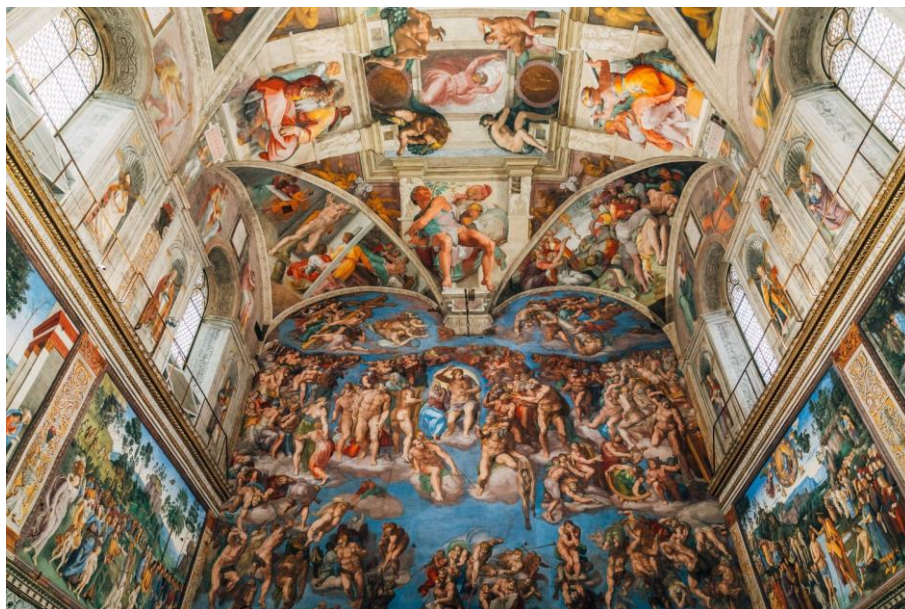
Não foi ao acaso que a Itália se tornou o berço do Renascimento, uma vez que foi rota mercantil e centro ativo de comércio do Mediterrâneo, desde o século XIV, onde o pré-capitalismo teve intenso desenvolvimento. Uma economia em movimento, capaz de produzir excedentes, possibilitou investir na produção cultural. A burguesia se estabeleceu enquanto grupo social com prestígio e riquezas, ao

imprimir nova imagem na sociedade com anseios para ocupar posição central politicamente, passaram a investir suas riquezas em palácios, catedrais, obras de Arte em escultura e pintura buscando produzir um estilo próximo ao da nobreza e, assim, passam a financiar artistas e pensadores para expressar, de forma grandiosa valores tais quais os seus. Artistas e escultores permitiram consolidar as formas artísticas do período do Renascimento (Hauser, 1972).

A burguesia passou a praticar o mecenato que, devido ao seu poder econômico, atraíam para suas cortes e igrejas, os artistas com maior destaque da época, a exemplo de Leonardo Da Vinci, em Florença, Rafael de Sânzio, em Veneza e Michelangelo, em Roma.

Podemos visualizar na figura abaixo, a Capela Sistina, localizada no Vaticano e, que se tornou mundialmente conhecida em função da presença marcante de muitos afrescos, em especial do artista Michelangelo, representando passagens bíblicas e figuras icônicas no teto e nas paredes do altar. Além de que, o local é conhecido por sediar os conclaves, reuniões que elegem o Papa.

Figura 4. Michelangelo. *Capela Sistina*. Afresco. Palácio Apostólico Vaticano, Roma, 1508-1512.



Fonte: DASarts⁶.

⁶ Atualmente é possível realizar visita virtual na Capela Sistina, no conjunto de afrescos e, na sua arquitetura, que podem ser vistos em alta resolução.

O artista, ao aceitar a proteção do mecena, de forma mais concreta, redime-se como fez na Idade Média ao produzir obras coletivas para a Corte e para Igreja, que sobre pressão da concorrência mantém essa permanente tensão para assegurar sua existência material. O mecena possibilitava ao artista um determinado poder econômico, dando uma segurança material individualizada e, em troca o artista consagra o rei, o banqueiro, o papa e a burguesia rica exaltando o “*status quo*”, colaborando os artistas com os resultados de seu trabalho, e nesse sentido, a Arte volta-se para o cliente individual, o mecena que tem o poder de concentrar em suas mãos todas as encomendas artísticas (Vázquez, 2010).

[...] o artista assegura sua existência material, mas é o preço de uma nova dependência. Todavia, a mais grave consequência do patronato privado é a redução do caráter público, social da arte, isto é, a limitação da sua capacidade e necessidade de falar diretamente à sociedade, como falava arte medieval e como, ainda nessa época, com seus grandes afrescos falam os pintores do Renascimento. (Vázquez, 2010, p. 162).

Por mais que houvesse uma dependência dos artistas para com o mecenato, os artistas lutam pela sua emancipação e liberdade criadora, pois a medida em que criou algo já ajustado ao gosto do cliente individual, passam a criar um excedente de obras para ofertar a outro consumidor, mesmo que desconhecido, de modo a garantir sua subsistência, e mais importante criar sem a pressão de uma necessidade da encomenda prévia, inclusive em relação a temática expressa pelo artista, que pode também socializar novas ideias e visões de mundo. Essa fase é considerada uma relação transitória entre artista e consumidor.

O artista chega a pensar que essa relação é a que melhor corresponde às suas aspirações de criar livremente, mas, na realidade, trata-se de uma relação imposta por determinado caráter da produção material, pela produção capitalista e pela organização social correspondente, e essa relação será, em última instância, a que deverá dominar - mesmo independentemente da vontade do artista- na sociedade burguesa. (Vázquez, 2010, p. 165).

Ainda que o burguês, após ter afirmado o seu poder econômico e político, uma obra de Arte de seu interesse não é propriamente uma mercadoria, mas um objeto importante que expressa e vai exaltar uma nova concepção de mundo, novos valores, novos ideais que correspondem aos interesses da própria classe em

ascensão. Logo, as obras de arte servem como objeto de adorno ou embelezamento de sua vivência, ou ainda como ostentação de sua posição social (Vázquez, 2010).

A obra produz ideias, sentimentos ou beleza, e nela não se busca outra coisa. As relações do burguês com o artista nos países europeus, onde o primeiro conquistou o poder econômico e político, não fazem mais do que prolongar, nesse período, as relações diretas, pessoais, que, de um ou de outro modo, mantinham outrora com ele o príncipe, o nobre ou o prelado. O burguês necessita do artista para exaltar ou justificar seus ideais, ou para tornar mais agradável sua existência. Na realidade, as velhas relações e as novas não se diferenciam qualitativamente: o trabalho artístico continua a ser, do ponto de vista econômico, um trabalho improdutivo, e o burguês ou aceita como tal mesmo reconhecendo sua produtividade ou utilidade numa esfera ideológica ou social. [...] O comprador burguês não busca nas obras de arte no mercado, mas diretamente no ateliê do artista, ou faz com que ele vá oferecê-las em sua casa. Assim, pois, em plena sociedade burguesa, ou num mundo social já em grande parte regido pelas relações capitalistas de produção, o burguês se contenta - durante algum tempo- com que a arte seja apenas um ramo da produção espiritual, isto é, um instrumento ideológico ou estético subtraído às leis da produção material. Ainda que a arte lhe interesse enquanto expressão de sua visão burguesa do mundo, sua relação com ela não é para mim que capitalista. Isto é, não é ainda a relação que surge quando a obra artística é apreciada sobretudo por sua produtividade material. Ora, a medida em que se amplia a produção capitalista e em que o mundo inteiro vai se convertendo no imenso num imenso mercado, no qual tudo se compra e se vendem, a obra de arte deixa de ser, aos olhos do capitalista, um objeto improdutivo- em sentido material- para se converter em mercadoria. (Vázquez, 2010, p. 165).

Os artistas renascentistas vão buscar outras inspirações para criar suas obras, como a Arte greco-romana, renovando caminhos para o renascer artístico, o que levou, então, os artesãos artistas a superarem a Arte ornamental da época das invasões bárbaras e redescobrirem a tradição artística greco-romana. O Renascimento é entendido como um movimento que assinalou a transição da cultura artística medieval para a cultura artística moderna de uma progressiva e lenta passagem para romper e superar a tradição sendo esse movimento o embrião para as grandes transformações artísticas da era moderna (Nunes 2003).

Buscava-se, com o Renascimento, a transição da fé para a razão, os desejos de cada indivíduo demonstrados pela razão humana, ou seja, entende-se a valorização do homem da natureza em oposição ao divino e sobrenatural, e isso reverbera na Arte e em outras áreas, reforçando um ideal humanista e o rigor científico que passarão a ser visíveis, e em todas as manifestações, o ser humano passa a ser o fundamento do fazer artístico. O Renascimento emerge contra toda a mentalidade, a filosofia e a teologia anteriores, pois já não parece cabível aguardar

tudo do céu, se enclausurar no convento e cobrir-se com o hábito e levar uma vida contemplativa acreditando que o destino humano está predeterminado por um ser superior - Deus.

Não significa que isso se deu de forma uniforme em toda a Europa, pois, enquanto na Itália e nos Países Baixos já havia uma produção do capital mercantil e o domínio econômico de uma burguesia nascente, em outros países europeus ainda continuavam existindo as relações feudais, intercorrência da nobreza feudal.

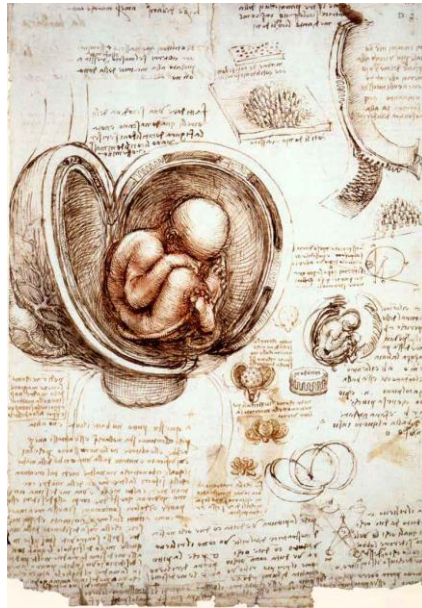
Nesse contexto, o artista não estava dissociado da sociedade burguesa e as novas aspirações burguesas elas passaram a ser expressas pelos artistas. Há de se destacar o apoio tanto no Renascimento como nas revoluções burguesas, de 1600 e 1700, em que a Arte foi também tenha sido uma ferramenta nas mãos da burguesia.

A Arte vai trazendo novos temas, novas visões de mundo e passa a contribuir e exaltar um mundo novo, em que o humano já não acredita fielmente na ideia de eternidade, não que os ideias da Idade Média tenham sido completamente extintos, mas começam a ser repelidos fortemente, pois já é possível que artistas abordem novos temas, mesmo que velhos ideais sempre continuem encravados nos interstícios do Renascimento. A Arte e sua produção artística engendram um processo de criação em um novo contexto, a Idade Moderna, ligado aos conhecimentos matemáticos, geométricos e da própria arquitetura, portanto, é o humano dominando a ciência e a natureza testemunhando seu próprio potencial.

Um dos artistas bastante evidenciado nesse no Renascimento foi o próprio Leonardo da Vinci, que alia sua produção com o conhecimento científico, estético e a beleza artística e, nesse contexto, foi um artista versátil e pesquisador que aliou o seu trabalho a diferentes áreas do conhecimento; foi aprendiz da escola de Artes e ofícios no estúdio de ver hostil já consagrado pintor e escultor Leonardo da Vinci foi arquiteto, pintor, escultor matemático cientista e filósofo esse artista proporcionou a humanidade as maiores ideias geniais e os pressupostos de todos os expoentes da ciência como a física astronomia geologia matemática e química.

Da Vinci, dedicou-se aos seus estudos da anatomia do corpo, desenvolveu-se como um potencial artístico de grande eloquência, como pode-se visualizar na figura 5, que aborda uma obra de Leonardo da Vinci sobre Embriões humanos, onde pode-se visualizar uma infinidade de anotações que eram feitas pelo estudioso.

Figura 5. Leonardo da Vinci. *Estudos de Embriões*. Biblioteca de Windsor. Reino Unido, 1509-1514.



Fonte: Saber Cultural.

Mudanças ocorreram quando se fortalece a ideia de progresso e da industrialização e, assim, atinge-se a Idade Moderna. E numa condição em que a vida econômica e social, de certa forma, se emancipam dos grilhões do dogma eclesiástico, a Arte também se desvencilha de certos limites, ou seja, a Arte passa a representar a realidade imediata, uma vez que o simbolismo metafísico⁷ perde força (Hauser, 1972).

O artista do Renascimento vivia das encomendas feitas de suas obras, alguns conseguiam maior relevância porque se tornaram mestres, que tinham aprendizes que auxiliavam nas suas tarefas de pintura ou de escultura. A grande escola de Arte do século foi as oficinas de ourives. O artista também não podia hostilizar a corte, eram ambulantes e sempre suas decisões eram aprovadas pelo patrono, e uma certa “emancipação” de sua profissão se dava devido a necessidade de seus serviços (Hauser, 1972).

O elemento fundamentalmente novo na concepção de arte da Renascença é a descoberta do conceito de gênio e a ideia de que a obra de arte é criação de uma personalidade autocrática, que esta personalidade transcende a tradição, a teoria e as regras, e mesmo o próprio trabalho é

⁷ O simbolismo metafísico é a abordagem transcendental, misteriosa e espiritual que busca representar os conceitos abstratos através de símbolos e metáforas, por exemplo a representação de Deus.

mais rico e mais profundo que a obra é impossível de se exprimir, adequadamente, sem qualquer forma objetiva. Esta ideia era estranha à Idade Média, que não reconhecia valor independente à espontaneidade e originalidade intelectuais, recomendava-se a imitação dos mestres, considerava legítimo o plágio, embora fosse, de certo modo, superficialmente tocada, mas de nenhuma maneira dominada pela ideia de competição intelectual. (Hauser, 1972, p. 432).

Nesse sentido, é possível inferir que a teoria da Arte como *mímesis* (Grécia Antiga) é uma das concepções mais antigas com muita influência sobre a natureza da Arte como cópia. *Mímeses* (que advém do grego antigo e significa imitação ou representação) deriva dos estudos filosóficos de Platão que considera a Arte como *mímeses* ao atingir maior semelhança com o modelo da realidade e, para Aristóteles, a representação é também *mímesis*, sendo a Arte uma representação intencional de um objeto, levando à compreensão de sua forma a partir de modelos pré-estabelecidos. Tal concepção também passou pelo Renascimento.

Outra característica da Renascença é a união da Arte e da ciência (o acesso ao conhecimento não é restrito à igreja), a versatilidade do artista pelo fato de dominar diferentes técnicas como a pintura, a escultura e a arquitetura. Momento que se discutia a ideia de gênio Leonardo da Vinci, Giotto, Orcagna, Brunelleschi, Benedetto da Maiano na pintura, escultura e arquitetura. Pisanelo, Antonio Pollaiuolo, Verrocchio serem escultores, pintores, ourives, medalhistas e Rafael pintor e arquiteto.

Os pintores e escultores da Renascença devem-lhes não só o seu esteticismo abstrato, mas também a ideia do artista como herói intelectual e a concepção da arte como educadora da humanidade. Foram os primeiros a fazer da arte um ingrediente de cultura moral e intelectual. (Hauser, 1972, p. 453).

Com a expansão do capitalismo isso também reverbera na Arte, pois vai se tornando mercadoria.

É evidente que não é a primeira vez que a classe média surge como aquela que dita a lei nas questões de gosto em arte. Já nos séculos XV e XVI a posição dominante fora assumida em toda Europa por uma arte de caráter predominantemente classe média. É só na segunda Renascença e na época do maneirismo e do barroco, que o seu lugar foi ocupado por obras em estilo cortesão. Mas no século XVIII, quando a classe média volta a alcançar o poder econômico, social e político, a arte cerimonial das cortes, que entretanto adquiria consciência de si-própria, perde de novo o seu prestígio e cede ao poder do gosto da classe média. (Hauser, 1972, p. 646).

Nos séculos XVII e XVIII, temos a força do Barroco, que não vai aderir ao racionalismo renascentista, pois rompe com o equilíbrio entre sentimento-razão, Arte-ciência, e enfatiza a emoção como ponto principal. Assim, há maior liberdade nas criações e para o artista, que ao mesmo tempo se liberta de regras e padrões. A Arte agora passa a ser decorativa e faz um apelo sentimental aos fiéis, usa-se o exagero e o limite em tudo, a exemplo do contraste entre luz e sombra; interação das Artes (arquitetura e escultura), inspirações populares impregnadas de realismo; maior dinamismo na forma compositiva entre outras (Nunes, 2003).

Isso pode ser visualizado na obra *A Lição de Anatomia do Doutor Tulp*, de Rembrandt, que enfatiza a intensidade da luz diretamente no corpo cadáver com o objetivo de enfatizar a pesquisa e o experimentalismo, reflexos da filosofia da educação e da formação profissional e grande revolução intelectual da época (Século XVII).

Figura 6. Rembrandt van Rijn. *A Lição de Anatomia do Dr. Nicolaes Tulp*. Mauritshuis, Haia, 1632.



Fonte: Museu Mauritshuis.

A obra do artista Rembrandt apresenta, de modo muito realista, um fato histórico onde, na época, era comum a realização de apresentações de lições de anatomia nos anfiteatros e, de maneira geral, representa o desejo da humanidade

em busca do conhecimento sobre o funcionamento do corpo humano e, evidencia a dissecação do braço do cadáver que é iluminado marcando o centro da composição.

Mais uma vez a Igreja se utiliza da arte Barroca para propagação do catolicismo, pois essa Arte, pelo seu teor dramático e grandiosidade, favorecia acionar com muita intensidade a emoção do público através da pintura, da escultura ou da arquitetura. Evidentemente não é possível falar da Arte Barroca sem citar a Companhia de Jesus que se aliaram de forma profunda com essa arte a fim de expandir a formação religiosa e, principalmente, construir Igrejas em muitos lugares do mundo, inclusive no Brasil.

O artista Barroco Caravaggio (1573-1610) é um dos representantes desse período e, renunciando às propostas artísticas clássicas aristocráticas e renascentistas, se contrapõe ao poder absolutista emergente dos Estados Nacionais, e quer discutir que a beleza não é só privilégio da aristocracia. Por isso, utiliza pessoas do povo como modelos em suas pinturas para chamar a atenção do público para o cotidiano do povo com a intenção de sensibilizar e causar emoção em função das diferenças sociais. Isso também não significa que o Barroco tenha se tornado oposição à vida aristocrática para voltar-se à realidade do povo. Na Holanda, tem-se forte expressão da vida, dos hábitos e dos interesses da burguesia. As pinturas em cavalete substituem os murais, que podem ocupar as residências e, por isso, são produzidas em dimensões menores. Dessa Forma, o retrato, a natureza morta, a paisagem e as cenas domésticas e sociais são a Arte cortesã por excelência, no caso da Holanda.

Figura 7. Caravaggio. *Rapaz com cesto de Frutas*. Óleo sobre tela. 70 x 67. Galleria Borghese, Roma. 1593.



Fonte: Cultural Genial 7Graus.

Diferentemente de Velázquez (1599-1660), artista espanhol que tem o mesmo espírito que seu mecenas, compartilha dos mesmos ideias e valores marcando com significativa distância com relação ao mundo social do qual ele depende, consegue impor superioridade espiritual na sua Arte grandiosa superando qualquer vínculo com sentimentos sociais dominantes sem colocar em perigo os vínculos materiais com seu mecenas. Ainda que este conseguisse marcar sua genial personalidade e liberdade criadora, nesse caso, o artista acolhido pelo mecenato real tinha que criar e sentir uma relação direta e pessoal com seu protetor limitando ao expressar suas obras (Vàzquez, 2010).

Figura 08. Diego Velasquez. *As Meninas*. Óleo sobre tela. 276 x 318 cm. Museo del Prado, Madrid, Espanha, 1656.



Fonte: Museu Del Prado.

Destacamos aqui os questionamentos de Nochlin (2016) sobre a não presença das mulheres na Arte, pois estas eram considerada menos relevantes em função do olhar masculino patriarcal. Os responsáveis pelo registro da história e do saber foram determinantes para invisibilizar as mulheres não só na Arte, mas em outras esferas do conhecimento. Uma das primeiras mulheres a ganhar uma certa “presença” nos registros históricos recentes foi Artemisia Gentileschi, artista

européia, branca, que se tornou a primeira pintora feminista dos séculos XVI – XVII (Nochlin, 2016).

A artista Artemisia Gentileschi traz em uma de suas obras a cena de duas mulheres decapitando um homem que, ao fazer alusão à história bíblica de Judite, apresenta as mulheres como heroínas após acabar com o general do exército, inimigo de seu povo. A pintura é provocadora, pois a artista não poupou em colocar os detalhes mais sangrentos quando Holofernes, o homem, é agarrado pelos cabelos enquanto a espada é cravada em seu pescoço. A pintura representa a história da própria Artemisia, que teria escolhido ser artista numa era dominada por homens.

Figura 09. Artemisia Gentileschi- *Judite decapitando Holofernes*. Óleo sobre tela. 199x162,5cm. Galeria Uffizi. Itália, 1620.



Fonte: Museu Galeria Uffizi.

Nochlin, (2016) destaca que os territórios da ciência, da política e das Artes são de prerrogativas masculinas e naturalizam o esmagamento de chances contra as mulheres ou negros. Destacamos a existência de uma Arte colonial de espaço, branco, burguês, mercadológico e patriarcal e que muito antes da Europa ditar o que era Arte, cada civilização já desenvolvia suas próprias habilidades artísticas, incluindo as mulheres, o que de fato ocorreu é que a presença das mulheres foi sempre hostilizada. Por isso, a historiadora Linda Nochlin publica, em 2016, o artigo:

“Por que não houve grandes mulheres artistas?”, no qual questiona a cronologia da história da Arte sob a ótica de exclusão do feminino.

No contexto da França, após o Barroco, emerge o Rococó (pertencente a uma fase do Barroco de 1710 a 1780, uma Arte requintada, aristocrática e convencional), financiada por grandes banqueiros.

Com a expansão do capitalismo, as atividades comerciais desenvolveram-se numa escala sem precedentes, expandindo as indústrias, os bancos e, conseqüentemente, as necessidades materiais também aumentaram. Isso fez com que banqueiros e a nobreza acumulassem somas enormes, sem contar que setores médios da burguesia também lucrassem e tomassem parte da vida cultural. Isso significa dizer que: “gradualmente a burguesia fora se apoderando de todos os instrumentos de cultura: não só era ela que escrevia os livros, mas que os lia também; era ela que pintava os quadros e que os comprava” (Hauser, 1972, p. 654).

A sociedade do século XVIII imersa em diversas tensões e contradições, apesar de desejar uma democracia política dá origem a uma monarquia que representa a nobreza e também os interesses da burguesia e “a arte e a liberdade vivem uma fase de transição e manifestam numerosas tendências contraditórias, muitas vezes dificilmente conciliáveis, oscilando entre tradição e liberdade, formalismo e espontaneidade, ornamentalismo e expressionismo” (Hauser, 1972, p. 658).

Com a grande migração dos camponeses para as cidades industriais, que são dependentes de mão-de-obra, as condições de vida se tornam mais duras e as formas de vida menos livres. O capitalista desenvolve uma forma de trabalho dando origem a uma nova estrutura social: os capitalistas (patrões), os herdeiros, os negociantes dos manufatores e a classe operária.

A sociedade perde a anterior diferenciação em tipos profissionais, e, especialmente nas camadas inferiores, o processo de nivelação é tremendo. Artífices, jornaleiros, camponeses sem terras e desenraizados da terra, operários especializados e não especializados, homens, mulheres e crianças – tudo passa a ser uma massa de ressentidos numa grande fábrica que funciona mecanicamente, dirigida como se fosse um quartel. [...] As cidades são como grandes campos de trabalho, como prisões, desconfortáveis, sujas, insalubres, e inconcebivelmente feias. As condições de vida da classe trabalhadora urbana baixam a um nível que a existência do servo medieval parece quase idílica, quando comparada com ela. (Hauser, 1972, p. 705).

Por volta de 1830, a burguesia está em plena posse de sua força. Tendo consciência disso, a aristocracia saiu de cena em função da ascensão da classe média, que constituiu uma classe capitalista não liberal, inteiramente conservadora, mas adota da aristocracia as formas de administrar. Logo após 1830 se inicia a luta da classe trabalhadora pela conquista de seus direitos. Até aqui, a luta de classe do proletariado confundia-se com anseios da classe média. Com o despertar da consciência da classe trabalhadora, a teoria socialista adquire a sua primeira forma mais concreta, o que fez também surgir um movimento artístico ativista mais radical e consistente que ultrapassa todos os movimentos anteriores (Hauser, 1972).

Na medida que o capital financeiro avança, a aristocracia e a Igreja que perderam seu posto como orientadores da vida política, os banqueiros e industriais passam a ser os principais atores de oposição. O liberalismo ganha terreno preparando-se, de forma gradual, para o caminho para a democracia ocidental europeia. Ainda assim, a classe abastada continua com destaque no parlamento representando o liberalismo que ascende ao poder, apenas um liberalismo dentro dos limites da classe média (Hauser, 1972).

Até então ter dinheiro foi um dos meios para se conquistar posição de destaque na França, por exemplo. “O dinheiro domina toda a vida pública e privada; tudo se curva perante ele, tudo está a seu serviço, tudo se corrompe por ele”. Mas agora, pelo contrário, tudo gira em torno desse denominador comum. “Deste ponto de vista, toda a história anterior do capitalismo parece não passar de um mero prelúdio” (Hauser, 1972, p. 887).

A política industrial era igual entre França e Inglaterra, as grandes potências do século XVII que revolucionaram a Europa no século XVIII, tendo, em decorrência, a Revolução Industrial, fundamentada no Liberalismo econômico e político, que por um longo período transferiu a supremacia do capital comercial para o industrial. Tal transição culminou na Revolução Francesa que foi crucial na formação da identidade burguesa e na consolidação do sistema capitalista de ideologia liberal. Sendo assim, esses eventos deram força e solidificaram um novo paradigma no modo de produção na história da humanidade (Nunes, 2003).

A pintura “*Liberdade Guiando o povo*”, de Eugène Delacroix, artista de referência no Romantismo Francês, que buscou romper com padrões neoclássicos, em sua obra representa o espírito do período ao retratar um tema histórico e

político, a Revolução de 1830. O artista personifica a Liberdade que lidera o povo enfatizando as emoções e a individualidade, e traz, ao mesmo tempo, a emoção e a realidade social. Um momento que se intensificou o crescimento econômico e político da burguesia com sentimento de contemporaneidade e nacionalismo. O artista escolheu a figura de uma mulher, figura alegórica de uma deusa, mas também uma mulher do povo que, representa a Liberdade que se lança de peito aberto e descalça conduzindo uma bandeira vermelha para liderar o povo sobre os corpos já derrotados. Uma das pinturas mais conhecidas de Delacroix e, de certa forma apresenta outras figuras do povo, meninos de rua, burgueses, proletários e estudantes que, surgem em meio a névoa, com olhares determinados.

Figura 10. Eugène Delacroix. *A liberdade guiando o povo*. Museu do Louvre, Paris, 1830.



Fonte: Museu do Louvre.

Em um contexto de revoluções burguesas, no início do século XIX, os embates políticos de forças conservadoras como a nobreza e o clero ansiosos pela restauração do absolutismo objetivando excluir o poder político da burguesia desencadeou movimentos liberais e nacionais em diversos países europeus. E, para se opor aos ideais liberais, o proletariado se aproxima da burguesia, mas, logo que a situação do proletariado se agrava como consequência das transformações da economia e do fortalecimento do capital industrial emerge uma nova classe do proletariado. A grande massa de operários, vivendo em condições de miséria, passa a se organizar em sindicatos, conselhos, comissões, greves entre outros, ou seja, desenvolveram a luta para formação de consciência de classe e emancipação do proletariado. Nesse sentido, nascem novas proposições teóricas que reconhecem a importância da conscientização de classe.

A transição do capital comercial para o capital industrial é dominada pela fábrica e pela maquinaria moderna. O capital acumulado na circulação de mercadorias é investido na produção. O capital industrial tem total domínio da produção. As novas formas de trabalho separam definitivamente a burguesia (donos dos meios de produção) do proletariado (massa de trabalhadores). Um processo que passa a alcançar quase todas as regiões do mundo, geram-se anseios em numerosas nações para atingir condições de industrialização ou mesmo lutas para se ter hegemonia a nível internacional.

No século XIX, temos a grande “ruptura da tradição” impulsionada pela Revolução Industrial, muda-se completamente toda a situação que viviam e trabalhavam os artistas, o que era trabalho manual passou a ser produção mecânica, a oficina cedia lugar à fábrica, a quantidade de construções arquitetônicas superou todos os períodos anteriores. A liberdade artística passa a ganhar mais espaço, pois as convenções do passado mudaram rapidamente.

Na pintura, já mencionamos Eugène Delacroix (1798-1863), considerado revolucionário porque buscou romper com padrões da Academia para realizar suas obras. Vale salientar também Jean-François de Millet que traz para suas obras cenas da vida camponesa, algo que até então se considerava ridículo (Gombrich, 1999).

Figura 11. Jean-François Millet. *O Semeador*. Museu de Belas Artes de Boston. 1850



Fonte: Museu de belas Artes de Boston.

Esse grupo teve também como expoente Gustave Courbet que, ao fazer uma exposição em um barraco em Paris a intitulou de *Le Réalisme* (“realismo”) e pretendia que seus quadros fossem um protesto contra as convenções aceitas do seu tempo, que “chocassem a burguesia” de modo que declarava que valorizassem sua sinceridade artística a favor de sua própria consciência (Gombrich, 1999).

Com o surgimento da fotografia também temos uma época moderna em que muitas vezes se rejeitou a forma mecânica com que se pode produzir imagens. No entanto, atualmente, o “fotográfico” passa a ser uma palavra comum entre artistas (Gombrich, 1999). A fotografia, enquanto revolução das Artes Visuais do século XIX, gerou uma perplexidade ao artista em função da crescente tecnologia, fazendo com que o caráter artesanal das artes passasse a ser questionado. E, das experiências fotográficas, nasce o cinema, um dos principais meios de entretenimento do século XX, cujas cenas foram projetadas em primeira mão pelos irmãos Lumière, na França.

O próprio Duchamp, em 1917, ao enviar um urinol como obra de Arte para o “Salão da *Society Independents*”, provoca, ironiza e nega conhecimentos e habilidades estéticas tradicionalmente aceitas. É, sobretudo, uma revolta contra a mercantilização da Arte, contra uma socialização da Arte não defendida por todos os artistas, e em defesa de um saber não hierarquizado, elitizado, mas que deveria ser acessível a todos (Nunes, 2003).

A estruturação da Arte Moderna se dá numa sociedade totalmente urbanizada e industrializada, pois a autonomia da Arte é o ponto fundante tanto para a produção quanto para a composição artística. Assim, a produção em Arte busca superar os estereótipos da Arte clássica e neoclássica ou acadêmica, e luta continuamente para estar livre de normas praticadas e ensinadas pelas academias de Belas-Artes. Por isso, a busca por novos valores plásticos para a Arte, a passagem do figurativo para o abstrato e com o impulso de movimentos como o impressionismo marcam o início da chamada Arte Moderna (Nunes, 2003).

No modo de produção capitalista, a mercadoria se estabelece como forma social da riqueza, que é resultado do desenvolvimento histórico de condições determinantes, como por exemplo: propriedade privada tanto dos meios de produção como da vida humana e da necessidade de maior produtividade do trabalho, o que

resultou na relação de troca como meio vital para o acesso (consumo) e produção dos meios de subsistência (Carbonari, 2021).

O volume de capital necessário para manter em laboração qualquer empresa industrial em condições de poder competir com outras similares, leva ao divórcio fundamental entre a mão-de-obra e os meios de produção e traz como consequência, a luta tipicamente moderna entre capital e trabalho. (Hauser, 1972, p. 705).

Uma vez que os meios de produção passam ao alcance exclusivo do capitalista, resta ao operário oferecer a sua força de trabalho como única possibilidade de sua subsistência. E, sendo o objeto do capital a mercadoria, tão logo quanto mais mercadoria é produzida, mais capital também se produz, essa forma social atinge todas as esferas da vida, incluindo a Arte, que também se torna mercadoria.

A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em “imensa acumulação de mercadorias”, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza. Por isso, nossa investigação começa com a análise da mercadoria [...] A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, como objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção. (Marx, 2006, p. 41).

A Arte, ao se tornar mercadoria, passa a alterar não apenas seu sentido, mas suas técnicas e o uso de novos materiais, e a forma como se ocupam espaços que antes eram as galerias ou museus passa-se para espaços abertos e públicos. Mas vejamos aí outra contradição: mesmo negando a sociedade do consumo, produtores de obras de Arte expõem suas obras em grandes Bienais e permitem expor em espaços fechados e cobrar um percentual expressivo para a visitação, o que acaba transformando a Arte em Arte privilegiada e elitista (Nunes, 2003). Como nos explica Marx:

Se prescindirmos do valor de uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho. Mas, então, o produto do trabalho já terá passado por uma transmutação. Pondo de lado seu valor de uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor de uso. Ele não é mais mesa, casa, fio ou qualquer outra coisa útil. Sumiram todas as suas qualidades materiais. Também não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outra forma de trabalho produtivo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho

concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. (Marx 2013, p. 60).

Neste sentido, Marx considera que tudo o que o trabalho passou a produzir se tornou abstrato, o próprio caráter abstrato incide ao fato de que, no valor de troca, dissolvem-se todos os aspectos particulares de um produto, desde tudo o que ele é empiricamente até a sua utilidade específica na sociedade. Nas sociedades pré-capitalistas era o valor de uso dos produtos que determinava o processo produtivo, ou seja, aquilo que tinha uma necessidade útil em determinada comunidade, no capitalismo, a relação entre os valores de uso e de troca é invertida, e a utilidade prática de cada produto se torna secundária. Nas sociedades pré-capitalistas, a produção geral estava prioritariamente voltada para os valores de uso dos produtos, ao passo que, no capitalismo, a produção está voltada ao valor de troca.

O sistema de produção capitalista o produto não tem importância em si, mas sim o valor de troca estabelecido por este produto. No capitalismo não se produz mesa, casa ou fio, mas sim dinheiro. O dinheiro se transforma em capital quando ele é empregado para se obter mais dinheiro por meio da extração de valor excedente do trabalho (mais valor ou mais valia). Sociedade capitalista é a sociedade comandada pela dinâmica de reprodução do capital (Abreu, 2018).

A Arte deixou-se ultrapassar pelos acontecimentos políticos e, como Marx já observou, em parte, continuou a mover-se dentro dos figurinos velhos, antiquados. “Os artistas e os escritores, não são sempre, de fato, profetas, e a arte, ora se deixa atrasar em relação aos tempos, ora se apressa, adiantando-se a eles” (Hauser, 1972, p. 802).

Nunes (2003) aponta que, no complexo contexto de modernidade podemos visualizar inúmeras contradições, pois, ao mesmo tempo que temos grandes avanços técnicos e o progresso industrial advindos do século XIX, de outro lado temos as diferenças de classe entre a alta burguesia e o proletariado, uma vez que o capitalismo já consolidado e organizado, a classe trabalhadora também resiste e se organiza emergindo inúmeros movimentos sindicais provocando interferências nas sociedades industrializadas. Os grandes conflitos políticos do início do século XX, como a I Guerra Mundial, o fascismo e o nazismo, tensões políticas que levaram à II Guerra Mundial, pesquisas com uso da energia nuclear, conquistas espaciais, uso

da computação e satélites colocaram o mundo em comunicação imediata. Esses eventos também viriam a modificar a diversidade de modos de produzir Arte, fato que se materializou nos movimentos: expressionismo, cubismo, fauvismo, surrealismo, dadaísmo entre outros que passaram a produzir obras que modificaram radicalmente sua forma de representação.

As vanguardas trouxeram consigo uma infinidade de modificações em todos os sentidos na Arte, pois são parte das questões colocadas pelo ser humano e pelas culturas atuais. Assim, os/as artistas são os responsáveis em trazer à tona essas questões por meio da linguagem e, de forma sensível, e como já disse Gombrich (1999), também se antecipam ao seu tempo.

Temos o exemplo da artista Remédios Varo, ao se inspirar no surrealismo, retratou a busca de elementos surreais e fantásticos.

Figura 12. Remédios Varo. *Exploração das fontes do rio Orinoco*. Galeria Di Donna, Nova Iorque, 1959.



Fonte: Arte e Política Socialista Morena ⁸.

⁸ Em outubro de 2023 a obra está na galeria Di Donna em Nova Iorque compondo a exposição *Surrealismo no México* juntamente com trabalhos de Leonora Carrington (amiga íntima e colaboradora de Remédios Varo- artista espanhola), Frida Kahlo e outros.

Tais mudanças na Arte são reflexos das transformações ocorridas na época, assim, coexistem no mesmo tempo e espaço, os mais diferentes modos de expressão artística, são tempos de modificações capazes de romper dogmas sustentados por séculos. Nesse sentido, a arte contemporânea manifesta tantos códigos e signos que para serem interpretados e compreendidos exigem a leitura apenas acessível a uma elite. A própria Arte entra em crise, pois negar o modo de produção capitalista é também a tônica do mundo moderno e pós-moderno da Arte, negando as Belas-Artes e, assim, negando a própria Arte (Nunes, 2003).

Fruto da invenção do computador, atualmente, as tecnologias também têm sido apropriadas em meio a criação artísticas, assim, a criação artística é modificada, como a relação humana com a Arte, produz mais extração de tempo de trabalho, maior controle sobre o ser humano e maior padronização. E como já discutido anteriormente, o capitalismo, ao produzir uma nova ferramenta, produz também os/as novos/as artistas e modifica a sensibilidade humana.

A busca por desenvolver programas capazes de calcular, memorizar, resolver problemas, enfim tomar decisões que antes só pertenciam a mente humana, agora passa a ganhar grandes impulsos, o que resultou no aperfeiçoamento da inteligência artificial. Esse avanço veloz da tecnologia de comunicação como o celular e a internet, incluindo as telas táteis e videogames interativos, tem produzido um impacto significativo na maneira como o ser humano se relaciona com as imagens. Atualmente é possível criar imagens que não dependem mais do gesto humano, mas de cálculos. Portanto, não cabe a noção de dimensão como na pintura tradicional, pois a dimensão está na virtualidade, por mais que estejamos no mundo real, não se tem a intensão de reproduzir a realidade, mas estabelecer fronteiras cada vez mais flexíveis entre o mundo real e imaginário (Bourriaud, 2009).

Figura 13. Jason Allen. *Théâtre D'opéra Spatial*. EUA, 2022.



Fonte: DASartes.

A exemplo da obra feita com uma colagem digital desenvolvida por inteligência artificial/IA e recentemente foi vencedora de um prêmio nos Estados Unidos, produzida por meio de um programa o *Midjourney*, que é usado para misturar diferentes imagens. A obra que traz uma possível relação com uma paisagem barroca ornamentada com figuras clássicas e uma luz quase celestial, tem sido alvo de polêmicas no mundo artístico do Colorado.

1.3 ESTADO: ORIGENS E DISCUSSÕES

A formação de um Estado Nacional, como vimos anteriormente, foi se configurando pelo monopólio de fazer leis e aplicá-las, criar moedas, cobrar os impostos, gerir e administrar serviços públicos, formar exércitos, entre outros, tais ações já vinham se implantando na maior parte das monarquias nacionais desde o século XIV quando se fortaleceu o poder real.

Na Idade Moderna (séculos XV a XVIII), os filósofos buscavam uma explicação racional sobre a existência humana em sociedade e a criação do Estado. Isso desencadeou diversas teorias que deram fundamento às diretrizes políticas da modernidade. Para isso, trazemos alguns exemplos desses fundamentos.

Os precursores de uma concepção de Estado ligada a um pensamento racional foram os filósofos contratualistas (Hobbes, Locke e Rousseau), cujas teorias foram desenvolvidas no século XVII e XVIII.

Thomas Hobbes (1588-1679) foi um filósofo inglês que se dedicou a compreender a respeito do estado natural do homem. O estado de natureza é o modo de ser que caracterizaria o homem anterior ao seu ingresso no estado social. Segundo Hobbes (2009), a natureza humana é causadora constante da desordem e da guerra; é o princípio que o autor chamou de “guerra de todos os homens contra todos” e somente a partir da constituição de um Estado, um poder soberano, essa condição pode ser superada.

Para Hobbes (2009), diferente do que pensava Aristóteles⁹, o homem não tem uma pré-disposição para viver em sociedade, pelo contrário, o homem entra em sociedade só quando a preservação da vida está ameaçada. A cooperação (pacto) natural não é do instinto humano, é para os animais como abelha ou formigas que têm um acordo natural, instintivo. Entre os homens, tal acordo é artificial. Assim, a primeira lei natural do homem é a sua autopreservação “é preciso procurar a paz quando se tem a esperança de obtê-lo”. Ao contrário disso, a vida estaria sempre ameaçada e a paz é a dimensão mais compatível com o instinto de conservação. É por essa necessidade de autopreservação que os homens vão se sujeitar a um poder soberano.

Hobbes (2009) acreditava que a vida humana é primitiva, solitária e curta, e por sua natureza, os homens vivem um constante estado de guerra, a única possibilidade de superação dessa condição para uma vida mais feliz e viável seria por meio de um poder capaz de manter a todos em respeito. Destaca então a necessidade de constituição de um poder comum capaz de fazer com que estes almejem ações visando a paz e o bem comum, o que leva os homens a estabelecerem contratos entre si e, assim:

Todos devem submeter suas vontades à vontade do representante e suas decisões à sua decisão. Isso é mais do que consentimento ou concórdia, pois resume-se numa verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens, de modo que é como se cada homem dissesse a cada homem: "Cedo e

⁹ Aristóteles: o homem é um animal social e já está naturalmente incluído numa ordem social (Hobbes 1983, p. VX).

transfiro meu direito de governar a mim mesmo a este homem, ou a esta assembléia de homens, com a condição de que transfiras a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as suas ações". Feito isso, à multidão assim unida numa só pessoa se chama Estado, em latim *civitas*. Esta é a geração daquele enorme Leviatã, ou antes — com toda reverência — daquele deus mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa. (Hobbes, 2002, pp. 130-31).

O autor traz em sua obra *Leviatã ou Matéria, Formas e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*, publicada em 1651, como seria o Estado, um poder soberano com o papel de regular o indivíduo, ou seja, um poder capaz de manter o respeito e superar essa condição natural de homem. Para isso, o Estado poderia usar de punições, castigo, até mesmo a espada real ou a espada invisível (fé e religião) e, somente dessa forma, era possível evitar que os homens vivessem em condição de guerra e, dessa forma, nesse contexto, o Estado obriga que todos os indivíduos respeitassem as leis, logo, manteriam a ordem. Por isso, Hobbes importou da Bíblia a simbologia e representação do Leviatã¹⁰, que seria uma figura mitológica, um monstro marinho de grandes proporções, uma fera que de nada tem medo, é orgulhosa, é rei, e faz uma analogia que o Estado seria como o Leviatã, um soberano com absolutos poderes. Na imagem abaixo é possível se ter uma ideia de como seria o monstro Leviatã ilustrado em gravura pelo artista francês Paul Gustave Doré.

Figura 14. Gustave Doré. *A Destruição de Leviatã*. Gravura, França. 1865.



Fonte: ArtsDot¹¹

¹⁰ Para mais informações consultar: SEVERINO, Marcina de Barros. **Leviatã hobbesiano**: a força do símbolo. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Departamento de Filosofia e Teologia. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2014.

¹¹ A gravura não possui dimensões padronizadas, uma vez que foi reproduzida em formatos e versões diferentes ao longo do tempo, a versão digitalizada possui 2.288 x 2.890 pixels. Paul Gustave Doré foi, um pintor, desenhista e o mais produtivo e bem-sucedido ilustrador francês de

Já na ilustração do artista francês Abraham Bosse, utilizada na capa da obra *Leviatã ou Matéria, Formas e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*, é possível visualizar a representação da força do Estado, pois a imagem é representada por um homem voltado para um território e em suas mãos possui o poder sobre tudo e todos, seu corpo é composto de pessoas, que podem vir a ser seu próprio escudo, e que estão voltados para ele, no sentido de que todos devem obedecer ao mesmo.

Figura 15. Abraham Bosse. *Leviathan*. Ilustração, Biblioteca Britânica. Londres, 1961.



Fonte: Sabedoria política¹².

Nesse Estado as leis são constituídas a partir do que o Estado definir, indicando o certo e o errado. As leis registradas ou escritas são chamadas de Leis civis ou leis morais, que nada mais é do que as regras que devem ser seguidas para manter a convivência entre os homens, já as leis que não são registradas são as chamadas de leis naturais, não carecendo de registros porque são guiadas pela razão, em sua essência considera que um homem deve agir em respeito ao outro, não fazendo para os demais aquilo que ajuíza que não deve ser feito para si (Hobbes, 2009).

O pensamento de Hobbes não está diretamente ligado ao entendimento religioso sobre o homem e o Estado, mas ainda carrega resquícios do período

livros de meados do século XIX. Seu estilo se caracteriza pela inclinação para a fantasia, mas também produziu trabalhos mais sóbrios, como os notáveis estudos sobre as áreas pobres de Londres, realizados entre 1869 e 1871.

¹² Frontispício do *Leviatã* de Thomas Hobbes, de Abraham Bosse, com contribuição criativa de Thomas Hobbes, 1651.

anterior a sua elaboração teórica, pois, para Hobbes (2009) o poder não é dádiva divina. Portanto, é uma construção humana para que pudesse se preservar a vida de todos, e esse soberano só devia prestar contas a Deus, não possuindo nenhuma obrigação diante dos demais, pois seu poder é absoluto inclusive para nomear seus sucessores. Na prática, era impossível que isso se constituísse sem conflitos. Sendo assim, esse modelo de Estado não vingaria em virtude de a burguesia inglesa não aceitar que o poder perpetuasse nas mãos de um único indivíduo ou grupo social. A filosofia de Hobbes foi capaz de influenciar ideologicamente o desenvolvimento da Revolução Francesa.

Outro contratualista foi John Locke (1632-1704), filósofo inglês que ficou conhecido por sua teoria empirista sobre a construção do conhecimento. Para o autor, o ser humano nasce desprovido de qualquer conhecimento e que após sua experiência na vida social passa a adquiri-los (Locke, 2004).

Ao falar sobre a origem do Estado, Locke defende que o direito natural corresponde ao direito à vida, à liberdade e aos bens que são necessários para que haja vida e liberdade. Dessa forma, defende a propriedade privada corresponde aos bens adquiridos por meio do trabalho humano. O direito à propriedade privada é um direito natural para Locke, de modo que é fruto do trabalho humano e estabelecida por Deus na criação do mundo.

Um governo nasce a partir de um pacto entre os indivíduos livres com o objetivo de proteger aquilo que é de direito natural: a vida, a liberdade e a propriedade. "[...] concordo que o governo civil seja o remédio correto para os inconvenientes do estado de natureza, que devem certamente ser grandes, se os homens têm de ser juízes em causa própria" (Locke, 2004, p. 28). Mas diferente de Hobbes, Locke considera que o estado natural não é um estado de guerra.

Locke defende que só há sociedade civil ou política quando os indivíduos se reúnem e decidem transferir poder a comunidade para que execute a lei, assim, é possível sair do estado de natureza. O poder sobre as mãos de um único rei é incompatível com a sociedade civil, assim se propõe um poder que legisla para a segurança de todos. "O maior e o principal objetivo, portanto, dos homens se reunirem em comunidades, aceitando um governo comum, é a preservação da propriedade. De fato, no estado de natureza faltam muitas condições para tanto" (Locke, 2004, p. 92). Enquanto para Hobbes o monarca possui o poder soberano,

para Locke, o povo tem o poder soberano, inclusive para se rebelar diante de possíveis injustiças cometidas pelas autoridades. Nesse sentido, parece que suas defesas sejam democráticas, mas sua filosofia defende que a participação na sociedade política é legítima aos proprietários e livres, Locke justifica a desigualdade econômica entre os homens como sendo de ordem natural, tal princípio fundamenta o Estado Liberal.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo, nascido em Genebra (Suíça), também formulou uma teoria político-filosófica contratualista ainda na Idade Moderna (séculos XV-XVIII). Ao contrário de Locke, Rousseau faz críticas à propriedade privada, de modo que esta foi a responsável pela desigualdade e, assim, pode dar origem ao estado de guerra. Para o autor, o contrato social seria ideal para a pacificação, pois se estabelece como uma forma de organização da ordem política e social (Rousseau, 2012).

Em sua obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de 1755, Rousseau se coloca contrário a Hobbes, ao defender que naturalmente o homem não é mau, ou seja, o estado de natureza do gênero humano é próprio da paz, da liberdade, da igualdade e da felicidade, mas tudo pode ser destruído pela civilização.

Rousseau fez sua obra no momento em que a França estava no início do desenvolvimento industrial capitalista e estava buscando recuperar a essência humana em épocas que o lucro estava acima de tudo. Rousseau ainda discute que a propriedade deu origem às desigualdades, mas não pontua a origem da propriedade nas forças produtivas, embora considerasse a propriedade como um direito, porém, o Estado deveria controlar extremos tanto de pobreza como de riqueza proporcionando uma certa igualdade (Rousseau, 2006).

Na sua obra *Do contrato social*, de 1762, Rousseau explica a diferença entre o espaço público e privado, ou seja, o indivíduo pode ter uma vontade particular que diverge da vontade geral, embora devesse obediência à vontade geral, ao contrário o pacto social de nada valeria. O homem, com o contrato social, perde sua liberdade natural, mas ganha o direito à propriedade.

Rousseau defende um Estado democrático, uma vez que era fruto de um desejo geral que parte da soma das vontades individuais, o que valeria mais que a vontade do rei. Assim, o governo tinha o objetivo de promover o bem comum. E, no

sentido de extinguir os conflitos causados pela propriedade privada, Rousseau acredita que isso levou os homens a aderir um contrato social, eis aí a origem do Estado Moderno. O autor ainda defende que a soberania pertence ao povo, sendo a vontade geral fonte do poder político que tanto pode ser do monarca, da aristocracia dominante ou de uma assembleia. E ao defender a liberdade individual, o autor reafirma que o poder advém dos indivíduos que instituem a sociedade e o Estado, e nada tem a ver com uma ordem divina como foi no Estado medieval.

De maneira geral, os autores contratualistas Locke e Rousseau se aproximam ao defender a necessidade de divisão de poder, por isso indicam a assembleia afim de criar as leis e outro poder para executá-las, diferentemente do que defendia Hobbes, que o poder estaria centralizado em um soberano.

No entanto, os três autores Hobbes, Locke e Rousseau acreditavam no poder legislativo como mais importante, e defendiam que o indivíduo trocasse sua liberdade natural pela liberdade civil em favor de garantias de paz, por isso essa abordagem teórica foi denominada de jusnaturalismo (direito natural). Os autores e suas teorias de matriz liberal colaboraram para a organização do Estado Moderno refletindo as modificações ocorridas na sociedade.

No início do século XIX, já com a modernização dos meios de produção, a divisão social do trabalho, a industrialização, etc. nascem as primeiras críticas a essa concepção de Estado de matriz liberal, pois novos pensadores discordavam da ideia de contrato social que transferia ao governante todo o poder sobre a sociedade. Essa nova matriz teórica, a marxista, foi a grande responsável pela ruptura com a visão liberal.

O principal expoente da concepção crítica de Estado foi Karl Marx, também filósofo e revolucionário, que estudou diversas áreas do conhecimento, as quais contribuíram e deram base para seu principal objeto de estudo, o capitalismo.

Em primeiro lugar, Marx (2008) defende que o conjunto das relações de produção são determinantes para o nascimento do Estado, como é possível ser verificado no prefácio da obra *Contribuição à crítica da economia política*, publicada em 1859:

O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o

desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (Marx, 2008, p. 5).

Dessa forma, o Estado tem suas raízes na estrutura econômica, nas condições materiais de vida, e é modificado pela sociedade, sociedade, que é configurada pelo modo de produção dominante, além de que, se o Estado é uma superestrutura, isso não significa que é menos importante ou algo fora, ou superior à sociedade civil, mas é parte integrante das relações de produção capitalista por manter sua reprodução. Diferentemente do que Hobbes, Locke e Rousseau defendiam, que o Estado era o resultado de uma vontade comum de uma coletividade, Marx (2011a) refutou essa concepção ressaltando que o Estado não representa uma vontade comum, uma vez que não está acima de interesses individuais e das classes. Para ele, o Estado é a expressão política de uma classe dominante sobre a outra, uma vez que a sociedade capitalista é uma sociedade de classes dominada pela burguesia. O Estado passa a ser o instrumento que a burguesia tem para dominar, por isso, o Estado não está acima dos conflitos, mas comprometido em sua essência para garantir as relações da produção capitalista. Marx e Engels (2007), complementam que o Estado é a forma que indivíduos de uma classe dominante fazem com que seus interesses comuns sejam válidos condensando toda sociedade civil e as instituições passam a ser mediadas pelo Estado, assim temos a ilusão de que as próprias leis representam todos e todas.

Nesse sentido, o Estado intervém na organização social e faz a mediação entre classes. Para Faleiros (2008), a sociedade e seus setores passam a ser articulados num movimento dialético constituindo grupos de coalisão e negociação, e, nessa correlação de forças, é possível que a classe dominada possa ter algumas conquistas.

Engels também elaborou, em conjunto com Marx, um conceito de Estado em sua obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* (1884). O autor define que o Estado, na sociedade capitalista, tem o papel de controle dos conflitos sociais gerados por disputas econômicas:

O Estado, não é, portanto, de modo algum, um poder que é imposto de fora à sociedade e tão pouco é “realidade da ideia ética”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade,

quando essa chega a um determinado grau de desenvolvimento. É o reconhecimento de que essa sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições inconciliáveis de que ela não é capaz de se livrar. Mas para que essas oposições, classes com interesses econômicos em conflito não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, surgido da sociedade, mas que se coloca acima dela e que se aliena cada vez mais dela, é o Estado. (Engels, 2009, p. 209-210).

Segundo Marx e Engels (2007), Estado, no modo de produção capitalista representa todo o conjunto de estruturas de poder que legitimam e sustentam interesses de ordem econômica e política da burguesia, ou seja, da classe que detém o poder e os meios de produção. O Estado, que é o produto oriundo da luta de classes, emerge das relações de produção e esse apresenta-se como instrumento para que determinados interesses sejam garantidos, e assim configurando-se, como agente a serviço do capital.

Poulantzas (1985) também nos ajuda compreender o Estado ao afirmar que “o papel do Estado em relação à economia modifica-se não somente no decorrer de diversos modos de produção, mas também segundo os estágios e fases do próprio capitalismo” (1985, p. 21). Tal afirmação nos ajuda compreender que o Estado ocupa o espaço de reprodução do próprio capital. Dessa maneira, uma teoria do Estado capitalista não pode ser compreendida fora da própria história de sua constituição e reprodução. E conforme mudam-se as formas de produção, o papel do Estado se redefine e, para compreender como o Estado age na definição de Políticas Públicas, é necessário contextualizá-las naquele determinado período histórico em que tais políticas foram engendradas.

Poulantzas (1985) afirma que cada classe dominante constitui seu próprio Estado, ou seja, Estado é uma ditadura de classe. O autor compreende que não há uma natureza de classes no Estado, mas utilização de classe por parte do Estado, portanto, se existem várias classes, o Estado é ocupado pelas mesmas, de forma diferente e com poder diferente.

E, dessa correlação de forças, que resultam projetos, ações que configuram uma política que passam a determinar as condições de vida da sociedade. E, dessa maneira, inclui-se aquilo que se propõe em torno da Educação, ou seja, uma Política Pública Educacional. Nesse sentido, para compreender, na essência, uma Política

Pública Educacional específica, deve-se compreender aquilo que faz relação com a mesma, pois são essas relações que determinam suas concepções.

É importante destacar a origem das Políticas Públicas, que muitas vezes são contraditórias tanto aos interesses da classe dominante como da Classe Trabalhadora. Podem, no entanto, até serem demandas da Classe Trabalhadora, mas perdem sua essência, passam a ser modificadas e perdem os vínculos com seu lugar de origem. Assim, deve-se compreender os tensionamentos e até confrontos entre as classes nas definições de uma política pública. Nesse sentido, Lênin (2007) destaca que o Estado (comitê da burguesia) é manifestação e produto do caráter inconciliável de classe, e assim utiliza-se de instrumentos coercitivos e ideológicos. Dessa maneira, o conteúdo das políticas, na maioria das vezes, expressa interesses da classe dominante, e quando expressa interesses da Classe Trabalhadora, o faz no limite para que não provoque mudanças estruturais.

À medida que a organização social vai ganhando novos contornos, o Estado vai sendo moldado para atender as demandas daquele período. Então, o Estado Moderno (Século XV) inicia o processo de institucionalização do poder, que antes era do soberano, mas passa a ser do Estado, que tem um monarca como representante para cumprir uma determinada função. Portanto, nesse Estado, não era possível medir quais eram os limitadores de poder, por isso, grande parte da sociedade ficava excluída dos círculos de poder, incluindo os ricos que mais tarde passaram a reivindicar mudanças nessa estrutura.

Já no século XVII, com as revoluções ocorridas na Europa houve a ascensão do modelo de Estado Liberal, que esteve pautado no controle do poder soberano com vistas a garantia das liberdades sociais, e a preservação das liberdades individuais, conforme destaca Paulo Bonavides (2004, p. 40): “Na doutrina do liberalismo, o Estado sempre foi o fantasma que atemorizou o indivíduo. O poder, de que não pode prescindir o ordenamento estatal, aparece, de início, na moderna teoria constitucional como o maior inimigo da liberdade”.

Em fins do século XVIII, reverbera em diferentes continentes uma força revolucionária que impulsionou o nascimento de um novo elemento: a Constituição, que foi um documento fundante da nova ordem estatal, com força jurídica de estabelecer a relação Estado – Sociedade, resguardando liberdades, demarcando poder do soberano, ou seja, assim se constituiria um Estado que não intervisse na

autodeterminação da vida do povo. E tão logo as constituições passaram a fazer parte das Declarações de Direito.

Na primeira metade do século XIX, o mundo europeu foi marcado por conquistas revolucionárias que ajustaram a estruturação de um Estado Constitucional (matriz liberal). Naquele contexto histórico, toda ação estatal estava regulamentada por regras jurídicas construídas no Parlamento e expressas pela voz de quem, na concepção contratualista (séculos XVII e XVIII), detinha realmente força.

Uma estrutura de poder constituída a partir de ordenamentos jurídicos com poderes e capacidade de regular o uso da força e o uso indevido do poder por parte dos governantes: eis aí o *Estado de Direito*. No entanto, mesmo com esse modelo, não foi suficiente e capaz de atender toda a parcela da sociedade, ficando o poder concentrado pelas camadas mais ricas, que passaram a estruturar um Estado voltado às suas próprias necessidades e atuando para manter o seu poder político. Assim, coube à classe dominante o papel de representar a sociedade de forma ilusória, defendendo direitos que tinham validade parcial, pois servia ao grupo que usufruía do poder (Bonavides, 2004).

Para Santiago (2015), a tal liberdade que sempre se pregou servia para que se legitimasse, aos detentores do capital, o poder de explorar as massas empobrecidas, condição que favoreceu reações por parte de trabalhadores urbanos multiplicados pela força da Revolução Industrial.

A luta por direitos foi propagada pela condição em que se encontravam os trabalhadores, uma vez que o capitalismo impulsionou a produção industrial desvalorizando o trabalho que era artesanal e passou a ser industrializado, e permitindo a exploração de todas as condições do trabalhador. Assim se produz um objeto e um sujeito para o objeto. “Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, o movimento do meio de trabalho parte dele; aqui, ao contrário, é ele quem tem de acompanhar o movimento”. (Marx, 2013, p. 332).

Mesmo a facilitação do trabalho se torna um meio de tortura, pois a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. Toda produção capitalista, por ser não apenas processo de trabalho, mas, ao mesmo tempo, processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem emprega as condições de trabalho, mas,

ao contrário, são estas últimas que empregam o trabalhador; porém, apenas com a maquinaria essa inversão adquire uma realidade tecnicamente tangível. Transformado num autômato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto a dominar e sugar a força de trabalho viva. (Marx, 2013, p. 332)

Lutas sociais forçaram algumas concessões por parte dos governos, que precisaram inserir um modelo de proteção da classe trabalhadora, isso também acabou sendo uma resposta aos movimentos de resistência daquele período.

Coube também ao Estado de bem-estar social (*welfare state*), modelo liberal, propor o mínimo necessário para a população. O *welfare state* resultou das mudanças impulsionadas pela industrialização e nasce como resposta à acumulação e legitimação da ordem capitalista, também em decorrência das conquistas de direitos, acordos entre capital e trabalho.

Quando o Estado, coagido pela pressão das massas, pelas reivindicações que a impaciência do quarto estado fez ao poder político, confere, no Estado constitucional ou fora deste, os direitos do trabalho, da previdência, da educação, intervém na economia como distribuidor, dita o salário, manipula a moeda, regula os preços, combate o desemprego, protege os enfermos, dá ao trabalhador e ao burocrata a casa própria, controla as profissões, compra a produção, financia as exportações, concede crédito, institui comissões de abastecimento, provê necessidades individuais, enfrenta crises econômicas, coloca na sociedade todas as classes na mais estreita dependência de seu poderio econômico, político e social, em suma, estende sua influência a quase todos os domínios que dantes pertenciam, em grande parte, à área de iniciativa individual, nesse instante o Estado pode, com justiça, receber a denominação de Estado social. (Bonavides, 2004, p. 186).

Em resposta à insuficiência do Estado Social, nasce no século XX, o Estado Democrático de Direito, marcado por maior participação popular nas decisões políticas e públicas. É sobretudo um Estado fundado e amparado em uma constituição onde é regimentado politicamente pela democracia que tem ampla responsabilidade em garantir direitos fundamentais.

Embora se tenha chegado a um Estado democrático de direito, por meio de diferentes estratégias, deve-se considerar as relações de poder e classe presentes na sociedade capitalista, por isso, as constatações de Marx são fundantes para pensar que as mesmas relações de classe continuam existindo, uma vez que a sociabilidade continua sendo capitalista. Portanto, há que se considerar que os mecanismos democráticos podem mascarar a desigualdade de classe, por mais que

existam direitos formais e liberdades civis, aspecto importante e fundamental, tais direitos podem ser limitados pelo conjunto de estruturas do capitalismo.

No entanto, nessa forma de Estado se favoreceu constituir diversas Políticas Públicas, nas mais diferentes áreas e por mais contraditórias que sejam, é possível analisar manifestações de Resistência em respostas as proposições do próprio Estado.

CAPÍTULO 2

ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS

A história das populações indígenas de todo continente americano é a história de luta de povos oprimidos contra classes opressoras. A longa resistência desses povos à dominação do *homem branco* deve servir de exemplo histórico na luta concreta da grande maioria da população trabalhadora da América, para impedir que crimes semelhantes continuem a ser praticados contra o povo oprimido (Aquino *et al.* 1990, p. 18).

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar o processo de implementação de Políticas Públicas Educacionais para a Arte-Artes Visuais no Brasil. Para isso, trazemos a materialidade da Arte Visual do período anterior à colonização buscando indicar, talvez, possíveis aspectos de originalidade. E, dos períodos posteriores, até a atualidade, apresentamos a Arte produzida em diferentes contextos trazendo as políticas públicas educacionais para a arte visual.

Destacamos que grande parte da Arte e seu Ensino no Brasil é resultado da influência predominante dos cânones estéticos da história universal da Arte, particularmente da história e do Ensino da Arte europeia e norte-americana.

Historicizamos o processo de implementação das Políticas Públicas Educacionais para o Ensino de Arte-Arte Visual no Brasil, apontando seus elementos fundantes e contraditórios que subsidiaram sua concretização enquanto Política Pública.

2.1 ARTE NO PERÍODO ANTERIOR A 1500

Conhecer a história dos povos pré-colombianos da América é um desafio, pois muitos registros históricos foram escritos pelos próprios colonizadores e, embora possam até apresentar imagens autênticas da vida passada, é necessário considerar o comprometimento destes com a visão do colonizador (Giordani, 1990). Peregalli (1986) nos adverte para uma visão artificial e não apropriada para explicar a essência da realidade ao considerar os povos latino-americanos como povos inferiores ou povos sem história, e povos com história aqueles pertencentes às sociedades capitalistas avançadas.

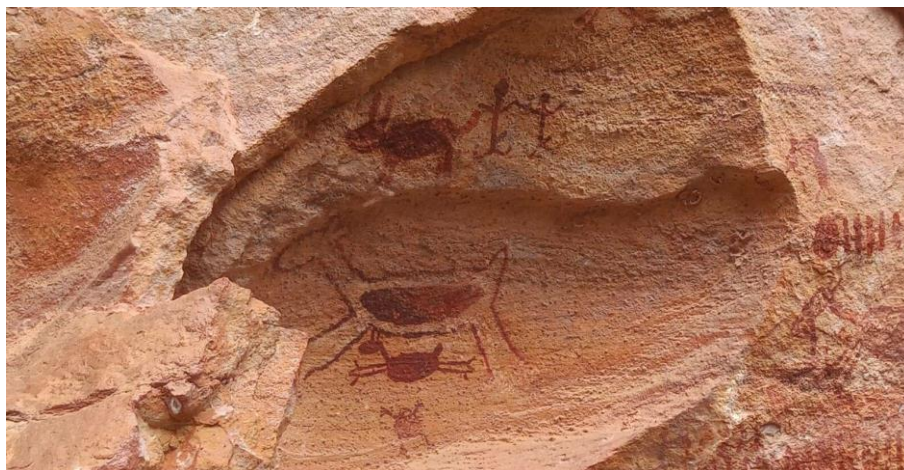
Em toda América viviam centenas de povos Indígenas pré-colombianos que assumiram diferentes formas de vida material e cultural. O modo de produção caracterizava-se pela propriedade coletiva dos meios de produção, ou seja, a terra, os campos, as águas e florestas pertenciam como um todo à comunidade. Logicamente, algumas sociedades apresentavam um maior desenvolvimento das forças produtivas como foi o caso dos Maias, dos Incas e dos Astecas. Os Maias, munidos de muitos conhecimentos acerca da matemática e astronomia, desenvolveram sistemas numéricos e de escrita muito próprios, e entre as expressões artísticas desses povos estavam a cerâmica, a pintura, os afrescos e as esculturas em baixo-relevo. Os Astecas também desenvolveram sistemas de escrita e técnicas arquitetônicas avançadas, assim como a modelagem em argila e ouro. Os Incas trabalharam com o barro, tecido, pedras, madeira, além do cobre, da prata e o do ouro, além de produzirem conjuntos arquitetônicos admiráveis como Machu Picchu.

A produção artística dos povos pré-colombianos, no período pré-histórico, se deu pelas representações gráficas, pictóricas e esculturais encontradas nos artefatos líticos, nas produções da cerâmica e, principalmente, na arte rupestre (marcações com desenhos, pinturas e gravações feita nas rochas). Embora existiam, na Europa, descobertas de arte pré-histórica cerca de 3000 a 8000 a. C., essas manifestações, na América, são equivalentes, mas só passaram a ser estudadas muito recentemente, a partir de 1950. Os registros mais organizados estão na zona de Prince William Sound - na Costa Meridional do Alaska (representação esquemática de homens, animais e embarcações); na América do Norte – sudoeste dos Estados Unidos: Texas, Califórnia (pinturas em vermelho e preto, representando figuras humanas e animais como cervos); Peru - caverna de Toquepala em Moquegua (pinturas rupestres que datam de 7630 a. C., representando figuras humanas e animais, de tamanho reduzido, e na área andina central; Chile - Antofagasta, regiões do rio Loa, Puna de Atacama e La Serena (Fusari; Ferraz, 2001).

No Brasil, a Arte rupestre pode ser encontrada na grande extensão territorial do país a cerca de dois mil anos. As regiões Norte e Nordeste possuem maior incidências, mas em outras regiões também se encontram registros desse tipo de manifestação como na Gruta de Várzea Grande (Piauí), gruta dos Búzios e Toca dos

Cosmos (Bahia), Lagoa Santa, Januário e Montavania (Minas Gerais) e a Pedra Lavrada do Ingá (Paraíba) (Fusari; Ferraz, 2001).

Figura 16. Arte rupestre. Parque Nacional da Capivara. Piauí.



Fonte: Fotografia por: Geovana Andrade -Universidade Estadual do Piauí/UESPI.

A difusão da cerâmica, a partir de 3000 a.C., demonstra o grau de desenvolvimento das forças produtivas de grande parte das comunidades americanas. A cerâmica foi amplamente adotada, o que certamente sinaliza maior sedentarismo das populações e maior controle sobre o ambiente do que os antigos apanhadores de frutos e raízes. Embora os grupos humanos também não sejam totalmente sedentários, uma vez que a procura por novos campos de cultivo e coleta tenha promovido o intercâmbio entre povos, o que enriqueceu as técnicas e tradições do uso da cerâmica (Aquino, 1990).

Na Amazônia, especificamente na Ilha dos Marajós e na bacia do Rio Tapajós, entre 5000 e 1100 a.C., culturas sofisticadas deixaram cerâmicas, vasos antropomórficos e estatuetas produzidos por diferentes técnicas como a incisão, a pintura, a excisão e o escovamento.

As cerâmicas Marajoaras presentes na cultura brasileira remontam técnicas ancestrais de trabalho com material natural disponível na Ilha dos Marajós, além da utilização das técnicas de pigmentação natural presente nas peças. Destacam-se também, as formas simbólicas que fazem parte da identidade viva dos povos marajoaras, que não se constitui apenas das formas que se modela o barro, mas de uma relação enraizada com seus territórios.

Figura 17. Vaso Antropomorfo Marajoara, 400 a 1400 D.C., 21 cm. Ilha de Marajó. Museu Nacional/UFRJ.



Fonte: Museu Nacional da UFRJ.

Nas pinturas rupestres, nos grafismos e na cerâmica, era possível identificar simbolicamente a representação do homem, da mulher, de aves, dos astros, das serpentes, das cenas de caça entre outros, tanto em forma figurativa, abstrata ou geométricas utilizando traços firmes preenchidos em amarelo, preto, cinza, branco, azuis acinzentados e em maior representatividade, em vermelho. Todos os pigmentos eram derivados de minerais diluídos em água acrescidos de vegetais que tinham a função de auxiliar na fixação. Além disso, os instrumentos utilizados para fins artísticos eram coletados e, ao longo do tempo assumiam novos formatos e combinações de modo a aperfeiçoar suas funções (Fusari; Ferraz, 2001).

Embora cada etnia tenha suas próprias expressões de afirmação identitária, formas similares de Arte Indígena podem ser encontradas em diferentes regiões do país, isso se deve à circulação dos povos em grandes extensões territoriais que, conseqüentemente, passaram a disseminar técnicas e simbologias específicas. A Arte nas sociedades indígenas é resultado de suas práticas coletivas milenares cuja função é manter a tradição e os costumes ancestrais. Para tanto, suas produções artísticas não têm finalidades única de deleite estético, pois consiste na produção de

artefatos e objetos para uso cotidiano e, obrigatoriamente, têm uma utilidade, pois possuem alto poder comunicativo e de pertencimento daquele lugar social.

Em todo território brasileiro é possível encontrar a produções de artefatos e utensílios dos mais diversos materiais e suportes com destaque para o trabalho em cerâmica, a cestaria e a arte plumária, os grafismos expressos tanto na pintura corporal como em outros objetos de adorno corporal, a dança, a música entre outros que representam a unidade entre Arte e outros aspectos da vida humana.

E no processo de produção de artefatos e objetos, se dá a transmissão dos saberes socializados por meio da observação dos mais velhos, pois tudo é fabricado por grupos de homens ou mulheres sem haver diferenças entre fabricar um utensílio para cozimento dos alimentos e plantar ou colher uma roça, ou fazer uma pintura corporal.

Nas sociedades indígenas, as artes são uma ornamentação para as manifestações públicas e os talentos manuais, mesmo os mais individualizados, são bastante compartilhados pela população: as coisas são feitas por artesãos locais e por intermédio de processos que todos conhecem. Assim o artista se comunica com sua comunidade que entende o está sendo expresso. Os símbolos possuem um mesmo leque de ambigüidades para a platéia e para o artista. (Vidal; Silva, 2000, p. 28).

Para a confecção de artefatos do cotidiano, os diversos povos Indígenas brasileiros usam técnicas múltiplas e os materiais que são próprios de seu ambiente de vida, como barro, madeira, penas, fibras naturais, pigmentos, entre outras, cujas representações visuais podem ser figurativas não realistas ou abstrações e geometrização de formas e figuras, dependendo da etnia.

A pintura corporal é feita em momentos específicos para marcar a passagem de etapas da vida e eventos que o indivíduo participa, faz parte da linguagem ligada à estrutura social, sendo referência na definição de papéis sociais e relações sociais. Os padrões que são encontrados nas pinturas corporais têm representação simbólica das relações sociais e grupos da sociedade.

Temos também a Arte plumária bastante marcante na cultura Indígena, é feita a partir de penas e plumas de aves e que, juntamente com outros materiais dão origem a objetos de variadas formas e cores, cujas funções são embelezar o corpo cotidiano ou em rituais e demais celebrações de cada povo.

Figura 18. Diadema -Arte Plumária, Etnia Kayapó, MT e PA, Museu de Arte Indígena-MAI- Curitiba PR.



Fonte: Museu de Arte Indígena - MAI-PR.

As fibras vegetais dão origem aos mais variados objetos para uso no cotidiano, a exemplo das cestarias que consistem na prática de pinturas prévias das fibras naturais que, na medida em que são trançadas, os grafismos vão aparecendo. Esses padrões gráficos utilizados na pintura corporal, na cestaria e em outros adereços são inspirados na observação minuciosa das características de seres como as serpentes, peixes, tartarugas, borboletas entre outros, todos considerados seres sobrenaturais. Na cultura indígena, o grafismo não é somente um produto refinado e sofisticado que tem qualidade estética, mas constitui um saber cultural com alto poder simbólico que é específico de cada etnia.

Nas artes gráficas, por outro lado, o estilo formal transmite muita informação a respeito dos produtores e de sua respectiva cultura. Todas as artes, e o grafismo em especial, empregam certas convenções formais para representar objetos, eventos, entidades, processos, emoções etc. Um observador precisa conhecer o contexto dos estilos para poder ler seus componentes formais. (Vidal; Silva, 2000, p. 284).

É possível considerar que somente povos com um vasto conhecimento poderiam ter produzido seus modos de vida tão complexos como fizeram e fazem os povos Indígenas na América e no Brasil¹³.

Figura 19. Ritual de iniciação masculina *tokok*. Pará.



Fonte: Grafismo Indígena, Lux Vidal, 2000. Foto Isabelle Vidal Giannini.

Situações históricas novas propiciam e, muitas vezes, exigem a formulação de novos significados ou a recriação de símbolos tradicionais. Experiências historicamente engendradas são vivenciadas no âmbito de culturas específicas, seja no sentido da reafirmação da ordem e das concepções vigentes, seja no sentido de sua reformulação. Trata-se de dois modelos de reação perante a história de modo nenhum mutuamente exclusivos. (Vidal; Silva, 2000, p. 290).

É possível afirmar a existência de uma originalidade artística no Brasil anterior à chegada dos colonizadores. No entanto, essas especificidades e diversidades passaram por um processo de colonização violenta, o que impactou profundamente seus modos de vida em todas as dimensões. É justamente sobre isto que abordamos em nosso próximo item¹⁴.

¹³ No site <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>, é possível consultar um mapa com o total da população Indígena tanto rural quanto urbana, de 1991 até 2010.

¹⁴ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) coletados com apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) no censo de 2022, indicam atualmente uma população de 1.693.535 Indígenas, o que corresponde a 0,83% da população brasileira, sendo 51,2% desses povos estão concentrados na Amazônia Legal <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>.

2.2 DA COLONIZAÇÃO À REPÚBLICA (1500-1900)

Tudo que nos resta das grandes civilizações da América antiga é a sua “arte”. [...] esses povos não eram primitivos na acepção usual da palavra. Quando, no século XVI, chegaram os conquistadores espanhóis e portugueses, os astecas no México e os incas no Peru governavam poderosos impérios. Também sabemos que, em séculos anteriores, os maias da América Central tinham construído grandes cidades e desenvolvido sistemas de escrita e de calendários que eram tudo, menos primitivos. Tal como os negros da Nigéria, os americanos pré-colombianos sabiam perfeitamente representar a face humana de maneira naturalista. Os peruanos antigos gostavam de modelar certos vasos com a forma de cabeças humanas que eram impressionantemente fiéis à natureza. Se a maioria das obras dessas civilizações nos parece remota e pouco natural, a razão disto está nas ideias que elas se propõem a transmitir. (Gombrich, 1999, p. 50).

Os povos originários na América foram profundamente atingidos, em todos os sentidos, com o massacre violento coordenado pela colonização europeia: espanhóis, portugueses, ingleses, franceses e holandeses. Os impactos do processo de colonização variam dependendo do contexto histórico e da localização geográfica, mas de modo geral, incluíram efeitos devastadores em suas sociedades e culturas sem precedentes. Houve a dizimação da população, a expulsão das terras, exploração de minas e plantações, servidão coletiva, exposição a doenças, a destruição e a perda irreparável de numerosas obras de cunho artístico e cultural levando esses povos a uma marginalização crescente (Aquino *et al.*, 1990).

A ocupação portuguesa em territórios da América se deu no fim da Idade Média e início da Idade Moderna quando a Europa estava passando por profundas modificações de suas estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais. Como já destacamos no capítulo anterior, tais transformações se deram em decorrência do movimento conjunto de diversos processos históricos. Dentre esses, rememoramos apenas alguns: em âmbito socioeconômico: ascensão da burguesia mercantil com a expansão comercial europeia impulsionada pelas navegações; em âmbito político: fortalecimento da figura do rei e formação das monarquias; em âmbito religioso: Reforma Protestante; em âmbito científico: desenvolvimento da ciência moderna com novos métodos; em âmbito tecnológico: bússola, pólvora, e uso do papel, e na comunicação criação da imprensa que impulsionou a divulgação e propagação acelerada dos conhecimentos.

No final do século XV e início do século XVI, chegaram ao Brasil mercadores com o anseio de explorar e obter riquezas, e missionários movidos pelo espírito

apostólico. Uma das primeiras ações em terras brasileiras foi uma ocupação exploratória dentro dos termos do mercantilismo europeu, não havendo um comércio constituído, optou-se por enviar expedições de investigação do litoral brasileiro, cujo produto de maior valor era o pau-brasil. Embora a exploração do pau-brasil não tenha sido uma exclusividade portuguesa, mas também de espanhóis e franceses, Portugal estabeleceu o monopólio da exploração contando com a mão de obra Indígena para remover a madeira, feita de forma rudimentar devastando as florestas nativas, em troca de outros produtos.

E uma vez que esse recurso natural foi se esgotando¹⁵, houve também mudança para outras atividades econômicas, que se tornariam mais lucrativas, a exemplo, das plantações de cana-de-açúcar que ocuparam grandes propriedades de terra com o cultivo em monocultura empregando mão de obra escrava, tanto de Indígenas como de Africanos.

Figura 20. Benedito Calixto. *Fundação de São Vicente*. Pintura óleo sobre tela. 192 cm x 385 cm. 1900.



Fonte: Reprodução - Fundação São Vicente. Foto: Museu Paulista da USP/MP.

A pintura do artista brasileiro Benedito Calixto, feita em 1900, procura reproduzir a ocupação dos portugueses, em 1532, em São Vicente região metropolitana, litoral de São Paulo. É possível visualizar na cena os recém-chegados, os povos Indígenas e suas moradias, a paisagem característica da região litorânea e as embarcações. Tais elementos contribuíram para a constituição da

¹⁵Até o início do século XIX ainda se explorou o pau-brasil, só se diminuiu a importância desse negócio na medida em que as florestas se extinguíram.

narrativa sobre a história brasileira. Entre Indígenas e europeus havia diferenças culturais em tudo, pois as formas de ver e se relacionar no mundo dos povos originários era estranha aos estrangeiros, o que provocou numerosos conflitos e Resistências.

Ocorreram conflitos armados entre povos Indígenas e conquistadores em toda América. Os europeus possuíam ao seu favor instrumentos militares potentes para os combates, e os Indígenas contavam com conhecimentos avançados das regiões de floresta densa, além de habilidades arqueiras excepcionais para arremessar flexas envenenadas nos invasores, causando pânico, desorientação e deixando invasores vulneráveis a doenças e a fome (Aquino *et al.*,1990).

Na época da colonização, o Brasil abrigava cerca de 5 milhões de Indígenas agrupados em seis grandes conjuntos linguísticos: Tupi, Guarani, Gê, Arauaque, Tapuia e Caraíba, cujas estruturas sociais eram centradas nas comunidades de aldeias, onde viviam da caça, coleta e práticas agrícolas de subsistência, além de que suas crenças contavam com numerosas divindades que simbolizavam a natureza (Aquino *et al.*,1990).

Giordani (1990) indica que existiram várias especulações no continente europeu sobre a realidade brasileira. Fausto (2010) diz que, entre essas suposições, uma delas assegurava que os Indígenas, no Brasil, eram vistos como povos sem religião, sem justiça e sem estado, além de serem considerados bárbaros, canibais e preguiçosos. Essa dicotomia foi fundamental para as teorias europeias sobre a América do Sul. E sobretudo, contribuíram para justificar não só o processo de colonização como também o massacre dos povos originários.

D. João III (1521-1557) foi o responsável por organizar a administração da Colônia¹⁶ e, para isso, todo o território foi dividido em 15 capitanias hereditárias entregues a senhores chamados de donatários que tinham diversos poderes. Porém essa tentativa, apesar de perdurar até 1759, não foi de muito sucesso por diversas razões, e, em 1548 criou-se o Governo-Geral do Brasil com sede em Salvador. (Monterado, 1968).

¹⁶ Portugal aproveitou as riquezas do Brasil, por meio da exploração, como a apropriação do ouro empregado na construção de igrejas e palácios. Na fase inicial do ciclo econômico da colonização se explorou o trabalho dos povos Indígenas, além das explorações ligadas aos senhores de engenhos seguidos pelos proprietários de minas de ouro (Monterado, 1968).

As expressões artísticas, nos primeiros séculos da colonização do Brasil, estavam intimamente relacionadas com o estabelecimento do sistema colonial e a chegada de ordens religiosas, como os jesuítas em 1549, os beneditinos em 1581 e os franciscanos em 1584. Essas ordens religiosas desempenharam um papel fundamental na introdução de elementos culturais em terras brasileiras. Houve a construção de edifícios de natureza religiosa, assim como a criação de centros administrativos e residências para os governadores, entre outras, todos esses elementos contribuíram para a formação das bases da cultura artística no país (Fusari; Ferraz, 2001).

No século XV e XVI, período missionário, Igrejas foram erguidas com o propósito de disseminar a fé cristã. Tais espaços foram construídos usando técnicas rudimentares, algumas delas feitas em madeira e outras de taipa, cobertas com palha. À medida que o século XVII avançava, as construções religiosas tornaram-se mais sofisticadas, seguindo orientações de arquitetos que haviam chegado ao Brasil em decorrência das ordens religiosas. Além disso, vieram ao país pintores, escultores de fora, com o objetivo de contribuir para a ornamentação das igrejas, colégios e conventos. A Arte denominada Barroco e Rococó, que vinha se desenvolvendo na Europa entre os séculos XVI e XVII, chega ao Brasil pelos portugueses, e num processo de fusão e inventividade técnica assumem nuances distintamente brasileiras (Fusari; Ferraz, 2001). A influência dos portugueses, junto com a interação da população de Indígenas e Africanos, trazidos como escravos, incidiram nas expressões artísticas da época (Monterado, 1968).

Vejamos, como exemplo, o pintor brasileiro Manuel da Costa Ataíde, conhecido como Mestre Ataíde, além de pintar obras cavalete, também deixou inúmeros trabalhos de pintura feitas em espaços religiosos trabalhando a unidade entre elementos arquitetônicos e a pintura revelando a exuberância no período.

A Glorificação de Nossa Senhora é um afresco que decora a Igreja de São Francisco de Assis, na cidade de Ouro Preto em Minas Gerais e, marca a estética afro-brasileira. Pode ser considerada uma obra marcante do barroco brasileiro, destacam-se as cores vibrantes que, no centro apresenta a figura da Virgem Maria envolvida por anjos e santos.

Figura 21- Pintura de Manoel da Costa Ataíde (Mestre Ataíde) *Glorificação de Nossa Senhora*, no teto da Igreja de São Francisco de Assis em ouro Preto. 1801 e 1812.



Fonte: Guia de turismo e viagens de Salvador, Bahia e Nordeste Brasileiro¹⁷.

Todo o processo de dominação e colonização que não foi só nos aspectos econômicos, mas religiosos, racial, políticos e culturais, as missões também tiveram o objetivo de organizar a educação. Assim, organizaram-se os colégios que se tornaram referência para a cultura colonial¹⁸. No que diz respeito aos primeiros ensinamentos artísticos, no país, estes eram realizados por meio de oficinas de artes e ofícios que, necessariamente, deviam articular os temas religiosos e os modelos europeus visando produzir objetos artísticos e religiosos, e tinham coordenação de artistas leigos e católicos (Nascimento, 2008).

No que se refere ao percurso histórico da escola brasileira, temos como primeiro marco uma Educação de cunho religioso, que de certa forma, propôs e organizou seu Ensino, pois a primeira instituição envolvida na organização

¹⁷ A imagem foi retirada de site da internet com alta resolução.

¹⁸ Lembrando que até que até aqui, não tenha necessariamente se iniciado uma educação por intermédio de uma organização escolar, pois o que se sabe a prática de educativa se deu por intermédio da socialização de conhecimentos transmitidos de geração em geração.

educacional brasileira foi a própria Igreja Católica, que assim como na Europa, ao lado de imperadores e príncipes, sob ordens religiosas influenciou no polo educacional implantando a Ordem dos Jesuítas ou Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola, que também criou as escolas com objetivo de educar as novas gerações, no espírito religioso, ou seja, do catolicismo. O objetivo da igreja era alcançar renovação pela via da educação escolar, trazendo métodos de ensino que se adaptava à concreta realidade dos sujeitos (Nunes, 2003).

Saviani (2008a), considera como primeiros documentos de Política Educacional a vigorar no Brasil foram os chamados “Regimentos” de D. João III, de dezembro de 1548, que tiveram a finalidade de orientar as ações do governador geral do Brasil na ocasião Tomé de Souza, que chegou em 1549 juntamente com quatro padres jesuítas e dois irmãos jesuítas, então chefiados por Manuel de Nóbrega. E, justamente em 1549, os jesuítas deram início à obra educativa centrada na catequese, seguindo as orientações dos referidos “Regimentos”, ordenados pelo rei de Portugal.

Em se tratando da primeira fase da Educação Jesuítica no Brasil, Nóbrega elaborou e organizou um plano que continha indicações e recomendações, de início, o aprendizado do português (para Indígenas); acompanhado de doutrinação cristã, ler e escrever e, opcionalmente, o canto orfeônico e música instrumental que culminavam, de um lado, com o aprendizado profissional agrícola, e de outro, a gramática latina para aqueles que se destinavam a estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano levava em consideração as condições reais da colônia, por isso, sua aplicação foi precária, tendo encontrado oposição na própria Ordem religiosa, e acabou sendo substituído pelo plano geral de estudos, organizado pela Companhia de Jesus e exposto no *Ratio Studiorum* (Saviani, 2008).

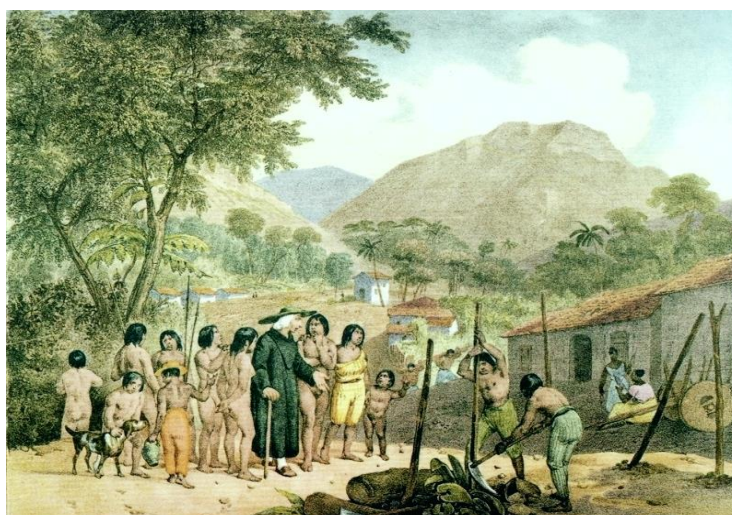
No período jesuítico não há um registro específico para o Ensino de Arte. No entanto, o que se encontram são terminações próximas do que seria o “Ensino de Arte”. Dentre alguns registros dos colégios-seminários daquela época, os termos presentes e que mais aparecem são denominados belas-artes, música, artes manuais ou artesanato (Saviani, 2008).

Nesse contexto, a Arte foi utilizada para cumprir um papel pedagógico, nas mais diferentes linguagens, do canto, do teatro, da dança, da pintura e da escultura, a serviço de uma ideologia dominante que objetiva manter a tradição, mais científica

e moral do que humanista. A Arte se propagou sob a rigidez formal dos padrões da Companhia de Jesus. Então, na escola, a imitação e a expressão foram os pilares que sustentaram o método jesuítico, que consistia em memorização cujo ponto de chegada do método era imitar e/ou expressar aquilo que se memorizou (Nunes, 2003).

Nessa primeira fase, houve inúmeras dificuldades para manter o Ensino, pois o rei enviava poucos recursos, os quais não cobriam os custos de tudo, mesmo a coroa sendo responsável para manter o Ensino. Na segunda fase, para manter as escolas, a coroa portuguesa adotou um plano chamado redizima, no qual dez por cento de toda arrecadação de impostos da colônia brasileira deveria ser para os colégios jesuítas, assim, a Educação passa a ser financiada por recursos públicos e se configurando a “escola pública religiosa”. Pública, porque era mantida por recursos públicos e era de ensino coletivo, mas os materiais pedagógicos, a infraestrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, demais normas e formas de avaliação eram de domínio dos jesuítas, portanto, de domínio privado (Saviani, 2008a).

Figura 22. Johann Moritz Rugendas. *Aldeia de índios Tapuios cristãos*, litografia. 1820.



Fonte: Café História.

A atuação dos Jesuítas, no Brasil, foi do século XVI ao XVIII, até que mudanças ocorressem na Europa em favor do projeto iluminista, cuja característica foi a convicção de que os fenômenos podem ser explicados pela razão e pela ciência. Então, diante destas transformações, o governo português do Marquês de

Pombal expulsou parte dos jesuítas do território brasileiro, e promoveu uma reforma na educação, que foi fundamentada nos padrões da Universidade de Coimbra, os quais enfatizavam o ensino das ciências naturais e estudos literários (Paraná, 2008). Quando se deu a expulsão dos jesuítas, em 1759, a quantidade de alunos nas escolas não atingia 0,1 % da população brasileira, pois estavam excluídas as mulheres, os escravos, os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (Marcílio, 2005).

Logo pode-se pensar que quando foram expulsos, os jesuítas, suas ações e práticas teriam sido também, abolidas, pelo contrário, já estavam se organizando novas ordens religiosas para dar continuidade as proposições educativas dos jesuítas. Na prática, a Reforma Pombalina não registou grandes alterações. Os colégios antes jesuítas passaram a funcionar como colégios-seminários, coordenados por outras congregações religiosas, que prosseguiram organizados na tradição pedagógica e cultural jesuítica. Assim, a educação era estritamente literária, se estudava gramática, retórica, latim e música (Azevedo, 1971).

Embora alguns atores tenham ficado ausentes desse contexto, isso não significa que suas concepções foram totalmente extintas. Logo, expulsar não significou extinguir, tanto que não existia outra proposta educacional que substituísse aquela que, de certa forma, já estava estruturada, não havia uma nova proposta. Além disso, haviam outras congregações atuantes no setor educacional, no Brasil. E, embora pudessem entrar novos atores na ação educativa, o que poderia favorecer mudanças, essas de modo algum configurariam uma ruptura por completo, devido ao contexto da época e ao ‘pano de fundo’ que a proposta educativa representava (Weber, 2019).

Com a reforma Pombalina, se permitiram os primeiros ensaios para instituir uma escola pública estatal, então se determinou o fechamento dos colégios jesuítas e instituíram-se as “aulas régias” que se opuseram ao predomínio religioso e buscou os ideais laicos inspirados no iluminismo (Saviani, 2008). Nessa época, destacavam-se os colégios-seminários de Olinda e o Franciscano, no Rio de Janeiro, ambos constituídos no século XIX. Os colégios-seminários ensinavam de acordo com princípios iluministas sendo: desenhos associados à matemática, assim como a harmonia musical, no sentido de priorizar a razão na Educação e na Arte (Paraná, 2008).

No que diz respeito à Arte, com a Educação jesuítica presente no Brasil, já se garantiu uma aceitação do desenho, pois estava incluído na educação, sendo que demais linguagens artísticas ficaram à margem. Então, o Ensino de Arte se reduziu ao ensino apenas do desenho, buscando valorizá-lo pela sua equivalência funcional com o escrever (Barbosa, 2010).

A gênese do Ensino de Arte na escola brasileira está na “Missão Artística Francesa”, cuja origem é a Escola De Belas Artes (*École des Beaux-Arts*), que se tornou a instituição mais moderna metodologicamente de grande alcance e influência na Europa. Com a vinda da família real de Portugal para o Brasil, funda-se a Escola de Ciências, Artes e Ofícios, em 1816, por um decreto de D. João VI se concretizando como uma sendo mais de cunho popular. Le Breton, o chefe da Missão Francesa, junto com demais pintores, escultores e arquitetos fundaram a Academia de Belas-Artes trazendo para o Brasil a concepção de Arte vinculada ao neoclassicismo (Nunes, 2003).

A Arte neoclássica se fundamentava no culto a beleza clássica. E quanto a sua metodologia de Ensino exercitavam a cópia e a reprodução de obras, tais práticas caracterizaram o pensamento pedagógico tradicional de Arte. O Ensino da linguagem visual era restrito ao desenho que tinha sentido utilitário, ou seja, direcionado para uma preparação técnica do indivíduo que utilizaria isso em seu trabalho, o que converge com as práticas de ensino de desenho na Inglaterra, França e demais países da Europa.

A estética trazida pelo grupo francês entra em choque com a Arte feita no Brasil, uma vez que quem fazia Arte aqui não recebia nada em troca e tinha uma relação diferente com os objetos artísticos, diferentemente dos artistas franceses. Além de que, no olhar europeu, a Arte brasileira não era vista como Arte, considerava-se que tudo o que se produzia em termos de Arte no Brasil tinha uma dimensão religiosa. Lembramos quando Gombrich (1999) discute os estranhos começos da Arte, pois o autor nos diz que as explicações exatas sobre determinadas obras, principalmente dos povos da América Antiga, se perderam para sempre e, por mais que possamos admirar, jamais poderíamos entender o significado de algumas.

Diferentemente do artista estrangeiro, os artistas brasileiros eram todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos como simples artesãos, mas

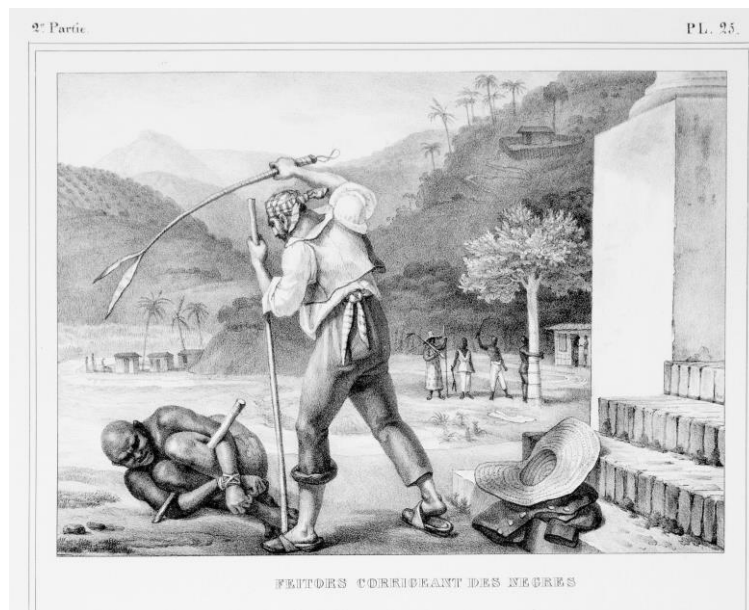
não só romperam com a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, como apresentaram contribuições renovadoras. Por isso, houve um preconceito de ordem estética naquele período do Ensino artístico no Brasil (Barbosa, 2010).

Cria-se no Brasil, em 1826, a Escola Imperial de Belas-Artes, que se tornou um espaço contraditório e que convergia para uma elite cultural, apoiando politicamente a corte e dificultando a produção artística, por processos de exclusão das classes trabalhadoras pobres. Foi essa escola que fez germinar a divisão da produção artística: a Arte erudita e a Arte popular e, conseqüentemente, de uma Educação artística de elite e da Educação artística popular, assimilando o que já havia se consolidado na Europa: a Arte como criação e técnica (Nunes, 2003). Eis aí um Ensino elitista, ou seja, a Arte oficial do Império.

Lembrando que a criação da Academia de Belas Arte se deu em função da colônia portuguesa na América passar a ser sede do governo imperial - fato incomum do processo de colonização europeu. Uma vez que Portugal estava sob ameaça de invasão das tropas de Napoleão Bonaparte, a família real portuguesa decide se transferir para o Brasil numa comitiva de 15 mil pessoas. Com o estabelecimento no Rio de Janeiro, o governo real providencia formas urbanas e culturais para atender suas necessidades, assim contrata artistas franceses que iriam formar os futuros artistas brasileiros na Escola de Belas Artes em acordo com a estética dominante na Europa, a neoclássica.

O artista Jean-Baptiste Debret integrou o grupo de artistas franceses que atuaram na Academia de Belas Artes produzindo inúmeras obras que num primeiro momento traziam a estética neoclássica com pinturas da corte. Em 1831, quando volta à Paris, se dedicou-se a produzir um conjunto de obras em gravuras, desenhos e aquarelas em *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* na qual o artista, ao entrar em contato com a realidade violenta da escravidão, se distancia da visão romântica imperial retratando as condições de escravidão vivida pela população de origem Africana.

Figura 23. Jean- Baptiste Debret, *Feitor castigando negros*. Litografia, Vol. 2, Prancha 25. 1835.



Fonte: Acervo de domínio público da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin.

Ao explicar a obra acima no volume 2 de *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, o artista escreve¹⁹:

À nossa chegada no Brasil, os feitores eram, em sua maioria, portugueses. Geralmente irascíveis e rancorosos, acontecia muitas vezes corrigirem eles próprios os escravos; nessas circunstâncias a vítima sofria com resignação à espera da tortura que a aguardava. O Infeliz representado no primeiro plano, depois de amarradas as mãos sentou-se sobre os calcanhares, passando as pernas entre os braços de modo a permitir ao feitor que enfiasse uma vara entre os joelhos para servir de entrave; em seguida, facilmente derrubada com pontapé, a vítima conserva uma posição de imobilidade que permite ao feitor saciar a sua cólera. Ousando apenas articular uns gritos da misericórdia, o escravo só ouve como resposta “*cala a boca, negro*” [...] Quando um fator desconfia do carrasco, faz colocar atrás dêle um segundo escravo, igualmente armado de chicote, para agir quando necessário e, levando mais longe ainda suas precauções tirânicas, coloca-se êle próprio em terceiro lugar, para castigar o fiscal no caso de um no caso em que êste não cumpra seu dever com bastante severidade. As duas tiras de couro da ponta do chicote arrancam, no primeiro golpe, a epiderme, tornando o castigo mais doloroso; este é, em geral de 12 a 30 chicotadas, depois das quais torna-se necessário lavar a chaga com pimenta do reino e vinagre, para cauterizar as carnes e evitar a putrefação, tão rápida num clima quente. (Debret, 1940, p. 195-196).

Diante desse depoimento feito pelo artista Debret, visualizamos o quão espantoso é pensarmos no processo de escravidão dos povos Africanos em

¹⁹ Optamos por manter a escrita em acordo a obra.

território brasileiro em todos os aspectos. Povos que foram desintegrados completamente de suas raízes e que não puderam trazer em suas bagagens objetos necessários para todas as suas atividades culturais e simbólicas próprias de sua cosmovisão. Ainda assim, as formas artísticas plásticas Africanas possibilitam desenvolver uma linguagem plástica afro-brasileira (Munanga, 2019). Isso se deu a partir das mínimas condições de Resistência, nas quais criaram estratégias de correspondência entre aspectos religiosos como santos católicos e orixás por exemplo, criando uma linguagem plástica afro-brasileira sem dúvida religiosa, funcional e utilitária (Munaga, 2019).

Sendo assim, Cunha (1983) discute que as primeiras formas de Arte plástica afro-brasileira correspondem a uma Arte ritual, religiosa. Não é possível datar seu nascimento devido aos meios clandestinos em que se desenvolveu, a clandestinidade se refere às condições repressivas e a seu caráter coletivo que fez dessa Arte deixar seus artistas e artesãos no anonimato. E cerca de três séculos, essa Arte, de matriz Africana, ficou totalmente ignorada do grande público e até mesmo do mundo erudito.

Em 1856, no Brasil, os Liceus de Artes e Ofícios foram os multiplicadores de propostas francesas do ensino de desenho que se tornou um incentivo para o trabalho, o que impulsionou o nascimento das Escolas Técnico- Profissionalizantes e os Ginásios Vocacionais. Naquele momento, para a classe trabalhadora tinha a escola primária e secundária, as profissionais e industriais que seguiam uma proposta liberal de influência de John Dewey e, de outro lado, estava uma escola de ensino superior que dominava a filosofia e transmissores da cultura geral para a elite (Nunes, 2003).

Novas forças políticas emergentes culminaram na Abolição da Escravatura, em 1888, e logo no advento da Proclamação da República em 1889. Assim, a Escola Imperial de Belas Artes passou a se chamar Escola Nacional de Belas-Artes²⁰. Contraditoriamente, mudanças políticas e sociais, apesar de “sinalizarem” maiores aberturas para o movimento artístico, em seu ensino mantinham

²⁰ Atualmente o Museu Nacional de Belas Artes/MNBA construído de 1906 e 1908, para sediar a antiga Escola Nacional de Belas Artes – Enba e sua pinacoteca na Avenida Central, símbolo maior da reforma urbana realizada pelo prefeito Pereira Passos no início do século XX. O acervo do Museu Nacional de Belas Artes contempla entre obras de Pintura, Escultura, Desenho e Gravura brasileira e estrangeira, Arte Decorativa, Mobiliário, Gliptica, Medalhística, Arte Popular e Arte Africana.

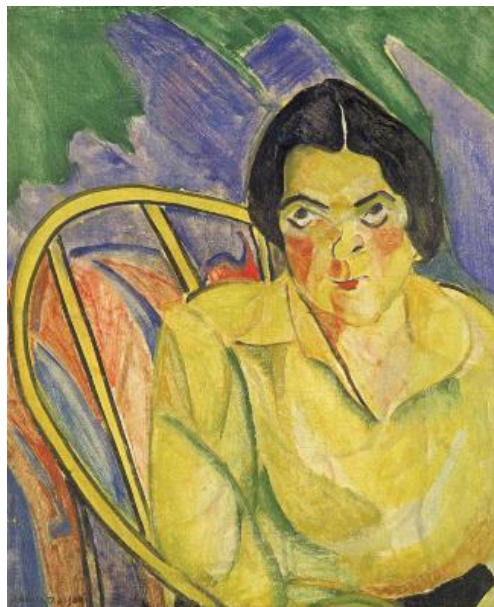
fundamentos da corrente positivista e liberal de influência norte-americana de Walter Smith, cujas implicações pedagógicas encobriam seu caráter político e de classe. Assim, é que chegamos em 1900, com uma Educação primária e secundária que, na perspectiva da Arte, elege o desenho enquanto linguagem técnica da ciência, ensinado nas poucas escolas existentes destinadas à classe dominante.

2.3 MODERNISTAS NO BRASIL

Nos anos finais do século XIX e início do século XX, o Brasil está vivendo um momento de intensa agitação sócio-política em função de todo contexto da Abolição da Escravatura e o advento da Proclamação da República.

Nessa época já havia anseios modernistas, com a chegada, em 1913, de Lasar Segall, pintor expressionista, e com a publicação, em 1917, do artigo de Oswald de Andrade “*Em Prol de uma Arte Nacional*” e a exposição da artista brasileira Anita Malfatti, em 1917, porém “[...] estes acontecimentos pré-modernistas não tiveram nenhuma influência sobre a sistemática do Ensino da Arte na escola primária, secundária e superior” (Barbosa, 2010, p. 32).

Figura 24. Anita Malfatti. *A boba*, 1915/1916. Óleo sobre tela 61 x 50,6 cm.



Fonte: Acervo do Museu de Arte Contemporânea da USP.

A tentativa de ruptura com a tradição artística europeia colonizada culminou na histórica Semana de Arte Moderna de 1922. Esse evento marcou novas proposições artísticas, estéticas e sociais, levando à criação de Manifestos e Movimentos que celebraram as raízes culturais do Brasil. Realizada no contexto do centenário da independência do país, 34 anos pós Abolição da Escravidão e 4 anos após o fim da Primeira Guerra Mundial, a Semana da Arte Moderna de São Paulo de 1922 foi um marco importante que deu destaque à Arte regional expressas nas Artes Visuais, na música e na literatura (Amaral, 2003).

Os participantes do movimento brasileiro na exposição do Teatro Municipal de São Paulo, na Semana de Arte Moderna de 1922, foram: os músicos Villa Lobos e Guimar Novaes, os arquitetos Antonio Moya e George Prsyrembel, pintores/as Anita Malfatti e Di Cavalcanti, o escultor Victor Brecheret e, na dança, Yvonne Dalmerie. Os precursores desse movimento, com exposições realizadas já na década de 1910, foram, nas Artes Visuais, Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Lasar Segall, e, na literatura, Oswald de Andrade, Menotti del Pichia e Mario de Andrade (Paraná, 2008).

Esses eventos pré-modernistas passaram a discutir e provocar uma mudança na produção artística brasileira, isso pouco se refletiu sobre a construção do Ensino de Arte. Barbosa (2010) destaca que a preocupação central do ensino de Arte era a sua implantação nas escolas primária e secundária, assim como sua obrigatoriedade. Um lugar para Arte no currículo estava ligado à implantação de modelos baseados na proposta de Rui Barbosa, considerado um dos mais fiéis intérpretes das correntes liberais baseadas em transcrições de Walter Smith²¹, expressas em 1882 e 1883, em seus projetos de reforma do ensino primário e

²¹ “[...] Walter Smith foi o eixo em torno do qual começaram a se formar as idéias de Rui sobre o Desenho, literalmente aceitas no Parecer sobre o Ensino Secundário e apresentadas como modelo a ser seguido no Brasil. a repercussão cultural de Rui Barbosa foi enorme no Brasil e, durante os primeiros 20 anos do século XX, seu nome era símbolo de sabedoria para o povo e a burguesia, e as idéias de Walter Smith sobre Educação Artística, que ele subscrevera no Parecer sobre Ensino Secundário, passaram a ser defendidas como sustentáculo do progresso, durante quase 30 anos depois de terem sido escritas” (Barbosa, 2010, p. 52). Os pensamentos teóricos de Walter Smith conferem ao desenho supremacia em relação as outras disciplinas, incluindo metodologias que como “alfabeto do desenho” que incluía tipos de linhas, ângulos, triângulos, ornamentos e objetos simples como vasos, rosáceas, repetições de formas entre outras, elementos presentes nas propostas para aprender a desenhar, assim o ensino estava direcionado para a educação do trabalho industrial, ou seja, formação para mão-de-obra (Nunes, 2003).

secundário que divulgavam de forma extensa o ideário positivista, ainda no final do século XIX.

A crise e a queda da Bolsa de Nova York, em 1929, tiveram impacto devastador a nível mundial, reverberando, portanto, no Brasil e em diversos países. Isso se deu em função da dependência de exportação de produtos industriais, o que, consequentemente, resultou em uma grave recessão que, por sua vez, acirrou os conflitos sociais gerando instabilidades políticas globais. Além da crise econômica, o mundo presenciava guerras mundiais, regimes totalitários e genocídios.

Diante desse contexto desafiador, intelectuais e artistas buscavam reforçar uma identidade nacional. Encontraram inspirações na vida de trabalhadores, destacando suas lutas, a exclusão e a pobreza. Tais temas se tornaram foco importante de expressões artísticas visando a representação da realidade social e a criação de uma narrativa que refletisse as contradições da experiência do povo brasileiro.

Nesse contexto, o expoente e artista Candido Portinari ficou conhecido internacionalmente com suas produções em grandes murais e, nesse sentido, vale destacar que o artista trazia fortemente a influência dos murais mexicanos. Foi convidado também a realizar diversas obras em afrescos, mosaico e azulejos. Nos projetos de trabalho institucionais financiados com recurso público, o artista criou uma representação do brasileiro como tendo corpos fortes e uma disposição heroica para o trabalho.

O artista passou a retratar também os retirantes, expondo a realidade social brasileira, busca dialogar com fatos sociais presentes e marcantes da migração do povo nordestino quem vai em busca de melhores condições de vida e, tenta fugir da fome, da miséria e da seca. A exemplo da obra *Criança Morta* que compõe a Série Retirantes, obras que retratam com profundidade a falta de perspectiva dos emigrantes. O artista utilizou tons terrosos para demonstrar uma atmosfera fúnebre, sombria e triste que a cena possui. É possível visualizar o lamento que envolve todos os integrantes daquela família que chora ao exibir o corpo da *Criança morta* que, é figura central da imagem.

Figura 25. Candido Portinari. *Criança morta* (Série Retirantes), 1944/1945. Óleo sobre tela. 182 x 190 x 3,5 cm.



Fonte: Acervo Museu de Arte de São Paulo/MASP.

Outro precursor da Arte de cunho social no Brasil foi Di Cavalcanti, que, em 1933, foi o primeiro artista plástico que publicou, no *Diário Carioca*, um texto fazendo referência à obra “*Operários*” e à obra “*2ª Classe*”, na exposição feita por Tarsila do Amaral, no Rio de Janeiro. Di Cavalcante seguiu até 1950 defendendo a necessidade do engajamento da Arte em relação aos problemas do seu tempo, pois, para ele, existiam apenas duas escolhas: ou se seguia as tendências de decorativismo ou se posicionava diante da realidade concreta (Amaral, 2003).

O momento político brasileiro de 1930 até 1945 (Segundo período de República) foi o regime ditatorial do Estado Novo governado por Getúlio Vargas. Muitas das vozes de artistas foram silenciadas por meio de censura, o que provocou, não só na área artística, mas em diversos segmentos da sociedade, posicionamentos de forma combativa (Amaral, 2003).

No da década de 1930, já se tinham iniciado os estudos e experiências com crianças e adolescentes na tentativa de organizar escolas experimentais inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular (Barbosa, 2008). O ensino se fundamentava, principalmente, na psicologia do desenvolvimento, por isso, sua metodologia valorizava o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade tátil, do espontaneísmo, da livre expressão, pela livre expressão, da memória visual, dentre outros. Tinha como princípio a não interferência no desenvolvimento e

crescimento da criança, buscando, assim, a formação de atitudes, preocupação do campo psicológico e não pedagógico, excluindo qualquer relação com o contexto sócio-político e cultural (Nunes, 1990).

A pedagogia nova, conhecida também como Escolanovismo ou Escola Nova, teve origem no final do século XIX, na Europa e Estados Unidos, e no Brasil seus reflexos foram enfáticos por volta de 1930²² (Ferraz e Fusari, 2001).

A teoria da livre-expressão foi criada para superar a pedagogia tradicional do século XIX, que tinha ênfase na cópia de modelos, e originou-se no início do século XX com Franz Cizek, em Viena, mas chegou ao Brasil por intermédio Robert Read²³ e Viktor Lowenfeld²⁴. Estas foram as principais referências nas escolinhas de Arte do Brasil e, desta forma, a percepção foi o ponto chave da proposta. Outra teoria muito difundida no Ensino de Arte-Artes Visuais foi a teoria gestáltica²⁵, tendo como representante Rudolf Arnheim. Tal concepção, foi utilizada como referência nos estudos da percepção, que ainda hoje é utilizada e difundida no ensino superior de Arte (Nunes, 2003).

A Escola Nova defendia a não interferência do professor, portanto, professor com postura de não direcionamento, sendo apenas facilitador, ou seja, se prevalecia a individualidade, a autonomia e a metodologia em detrimento do conteúdo. A Arte

²² Nos anos 1930 o ensino de arte foi marcado pela forte presença da música, com o canto orfeônico, coordenado pelo músico e compositor Villa Lobos. Embora não seja considerado o primeiro, nem o único programa de educação musical no Brasil, coexistiu em meio a inúmeras tendências como a escola nova. Esse projeto pretendia levar a educação musical para todo o país com supervisão e criação da Superintendência de Educação Musical e Arte do Distrito Federal (Sema). O canto orfeônico, além de contribuir para a orientação musical, também difundia o civismo, princípios condizentes ao momento político (Estado Novo). Também transformou as aulas de música em aulas de teoria musical baseada em elementos matemáticos e visual do código musical, além da memorização de peças que refletiam a época de caráter folclórico, cívico e de exaltação (Brasil, 1998).

²³ Herbert Read (1893-1968), filósofo inglês que dedicou seus estudos na análise de expressões artísticas de crianças e adolescentes. Admirador e estudioso de Jung, médico e psicanalista alemão, Read procurou demonstrar a presença dos arquétipos e símbolos na arte infantil. Assume essa base psicológica da pedagogia e vai influenciar no pensamento dos educadores/as de Arte no Brasil a partir da formulação da teoria Educação pela Arte (Fussari; Ferraz, 2001).

²⁴ Vitor Lowenfeld (1930-1960), austríaco, filósofo educador que imigrou da Europa para os Estados Unidos em 1939, após ter trabalhado com crianças cegas na Áustria. Influenciado pelas teorias de Freud, publica em 1977 "Desenvolvimento da Capacidade Criadora" de co-autoria com W. Lambert Brittain. Nessa obra, se posiciona contra a pedagogia tradicional e a favor da pedagogia escolanovista. Lowenfeld, já dirigia nos anos de 1950 pesquisas sobre criatividade no departamento de Arte Educação nos Estados Unidos (Fussari; Ferraz, 2001).

²⁵ A teoria psicológica da Gestalt discute que a percepção se dá através da estrutura formal que compõe a obra (Nunes, 2003).

serviu como expressão do desenvolvimento psicomotor e intelectual para as habilidades manuais, aptidões e vocações tidas como 'naturais' (Nunes, 2003).

Sem dúvida havia influência do ideário liberal, em que a imaginação e a fantasia são pólos de uma individualidade sem influência de fora, e primam pelo processo, enquanto o produto não tem significado. Do formalismo para a livre expressão criadora, propiciou-se a formação de capacidades para atuarem de forma cooperativa na sociedade, e o "aprender fazendo" vinculava o indivíduo ao mundo do trabalho e sua formação profissional (Nunes, 2003, p. 191).

Em 1948, no Rio de Janeiro, foi criada a Escolinha de Arte pelo artista educador Augusto Rodrigues e foi organizada em ateliês livres de Artes plásticas tornando-se referência para que outras também fossem organizadas em todo território nacional, no entanto manteve seu caráter extracurricular do Ensino de Arte. O Movimento das Escolinhas de Arte seguiu a orientação dos princípios pedagógicos da Escola Nova, que defendia a livre expressão como instrumento mobilizador da capacidade de criar, ligando imaginação e inteligência, ou seja, passa enfatizar o desenvolvimento psicológico, substituindo os exercícios que antes eram cópias, pela livre expressão, sem promover profundas reflexões, negando, de certa forma, o acesso ao conhecimento.

Professores e professoras aderiram à concepção da pedagogia nova em suas aulas no Brasil. Assim, trabalhavam com atividades e experiências artísticas cujo centro estava no interesse individual dos/das educandos/as utilizando alguns temas. Novamente o ensino de arte tem como fonte os modelos europeus e norte-americanos de onde se originou a Escola Nova, cuja estrutura social, educacional e cultural se difere da nossa. No entanto, algumas iniciativas em Recife contaram com a presença de educadores críticos, como Paulo Freire que contribuiu significativamente em sua organização, e também se envolveu na Escolinha de Arte em Recife.

Com o movimento das Escolinhas de 1940 a 1955, se instituíram diversos núcleos de Ensino, como Ateliê Coletivo do Recife; a Escola de Belas-Artes em Minas Gerais e Bahia; Clube de Gravura no Rio Grande do Sul; em 1948, o Museu de Arte de São Paulo; em 1949, o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro; e, em 1951, a criação da Bienal (internacional) de Artes-Plásticas. Destaca-se, nesse contexto, o primeiro curso superior de desenho voltado para a nova indústria

brasileira, a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI)²⁶, sendo que essas escolas reproduziam os modelos de ensino praticados na França (Nunes, 2003).

A intensa vida urbana vinha fortalecendo a classe média e um combativo movimento social de operários. Os clamores por maior participação política, com fim do Estado Novo, proporcionaram um período de redemocratização com uma constituição de caráter liberal e eleições diretas. O governo Dutra também passou a reprimir sindicatos e a perseguir organizações com ideais revolucionários valendo-se dos instrumentos constitucionais de Estado Novo. Em 1950, quando Getúlio Vargas voltou a presidência eleito mediante o voto, e sob intensas radicalizações políticas e rumores de golpe, 4 anos depois o desfecho foi seu suicídio em 1954.

O Brasil passa então a ser governado por Juscelino Kubitschek, que assume o poder em 1956. Político hábil e populista imprime sua marca na vida política brasileira, ou seja, começavam aí os anos dourados de grande euforia desenvolvimentista, a construção da então capital do Brasil, Brasília.

Essa tendência tecnicista também passou a ser incorporada na Educação brasileira no final dos anos de 1950 e início de 1960. Assim, o ensino foi vinculado à modernização do desenvolvimento econômico, sua implantação passou a responder novas demandas adequadas aos ideais daquele contexto histórico. Essa forte presença da indústria, da competição e do mercado, contribuiu para compreender a educação como potencializadora da expansão do mercado de trabalho. No Ensino de Arte, enfatizaram-se os trabalhos manuais com objetivo de treinar habilidades motoras (Nunes, 2003).

Apesar disso, nos anos 1958, foi criado o Movimento Popular de Cultura/MCP por Abelardo da Hora, em Recife, mas espalhou-se do Nordeste ao Sul do Brasil, junto aos sindicatos, centros estudantis e grupos populares que estavam ligados às novas perspectivas pedagógicas emergentes. Teve a participação de Ariano Suassuna, Hermilo Borba Filho e, na alfabetização, Paulo Freire. A forte presença desses movimentos artísticos que intensificaram a sua produção, como por exemplo: Artes plásticas nas bienais, na música a Bossa Nova, o Cinema Novo de Glauber Rocha, o Teatro Oficina e o Teatro de Arena de Augusto Boal, entre

²⁶ Joaquim Redig (1977) ex-aluno dessa escola foi o expoente do desenho de produtos industriais no Brasil (Nunes, 2003, p. 155).

outros. O Movimento Popular de Cultura realizava atividades teatrais, empréstimos de livros, exposições e conferências em Praças de Cultura (Amaral, 2003).

Participaram ativamente do Movimento Popular de Cultura Carmesina Araújo, com Teatro de Marionetes, Flávia Barros da Dança, e representantes dos coletivos Ladjane Bandeira, Norma Coelho, Anita Paz Barreto, Maria de Jesus Costa, Zaira Ary professora coordenadora dos centros de cultura, Josina Godoy e Carmita Andrade participaram da elaboração de programas de rádio do projeto de Educação de Adultos de Paulo Freire (Souza, 2014).

Diante destes caminhos, o Ensino de Arte foi percorrendo e, a partir dele, visualizamos algumas transformações e desafios enfrentados historicamente até a década de 1950. O período posterior, bem como as Políticas Públicas para o Ensino de Arte, segue analisado no capítulo 4.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem o objetivo de explicitar o caminho percorrido para que essa pesquisa fosse realizada. Cada pesquisa é única e segue um percurso único, adota-se um método a fim de atender às necessidades, o que resulta em um novo conhecimento científico. Pontuamos que o conhecimento científico não se constitui apenas de aplicação mecânica de elementos pré-existentes, mas sim de uma construção que envolve o/a pesquisador/a como sujeito do processo cognitivo (Gamboa, 2007). Para tanto, o conhecimento se desenvolve a partir da interação de elementos técnicos e metodológicos, unidos à filosofia e epistemologia.

A presença de Movimentos de Resistência é vista como um fenômeno dialético que, presente nas esferas social, histórica e cultural é permeado por dinâmicas sociais e políticas. Com esta base, a pesquisa e seu objeto adquirem relevância substancial com potencial transformador não só das práticas educacionais, mas também na compreensão da Arte enquanto realidade humana singular e universal que possui condicionamentos em todas as suas dimensões.

É justamente desse movimento dialético que esta tese se constitui ao olhar para o objeto a partir de sua totalidade, suas mediações e suas contradições. Assim, apresentamos como a presente pesquisa foi materializada.

3.1 REVISÃO DE LITERATURA

Como parte importante da pesquisa, a revisão de literatura foi realizada ao longo de 2023 e 2024 deste estudo. Num primeiro momento, anterior ao início da tese, não foi possível localizar nenhuma pesquisa que já tivesse discutido nosso objeto de pesquisa. Após várias buscas, percebemos que era necessário diminuir a quantidade de termos, no máximo três termos para que resultados pudessem ser visualizados, os quais apresentamos adiante.

A revisão de literatura permite a socialização de estudos relacionados ao mesmo objeto e/ou temática de pesquisa, o que também permite realizar comparações entre estes visualizando a compreensão de seus resultados e, especialmente, porque pode nos fornecer indicadores para que possamos inferir o

ineditismo para nossa pesquisa (Creswell, 2010). Iniciando com essa compreensão, é que fizemos nosso levantamento bibliográfico em diferentes bases de dados, a fim de identificar e analisar as interlocuções já pesquisadas e qualificadas enquanto produção científica sobre os Movimentos de Resistência no Ensino de Arte e os impactos nas Políticas Públicas.

Consideramos também que, uma revisão crítica a respeito do que vem sendo produzido cientificamente no campo de investigação é incontestável, uma vez que o processo de conhecimento a respeito do objeto de estudo, as lacunas e reflexões existentes devem ser reconhecidas a fim de “produzir conhecimentos capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológicos na área e para a transformação de práticas já reconhecidas como envolventes no enfrentamento dos problemas sociais”. (Mazzotti; Gewandsnajder, 1999, p. 187).

Tivemos como objetivos dessa revisão de literatura identificar produções científicas brasileiras voltadas especificamente para as interlocuções entre Movimentos de Resistência no Ensino de Arte e Políticas Públicas.

O estudo configurou-se no levantamento de teses e dissertações no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esta busca foi empreendida entre 2023 e 2024. A escolha desses repositórios consultados, deve-se à preocupação com a credibilidade das pesquisas que apresentam dados consistentes e sólidos. Estabelecemos como recorte temporal dos últimos cinco anos, ou seja, de 2019 até 2023, por considerarmos a seleção das publicações mais recentes.

O procedimento de busca das teses e dissertações foi realizado a partir das combinações e variações entre os termos “arte + resistência + políticas públicas” e/ou “ensino de arte, políticas públicas e resistência”.

Foram encontrados um total 160 trabalhos e, para refinar os resultados, fizemos a leitura dos títulos das pesquisas, as palavras-chave e os resumos com o objetivo de considerar os trabalhos que mais se adequavam para nossa revisão de literatura.

Tivemos como critérios de exclusão os trabalhos que não relacionavam-se especificamente com a Arte, as Artes Visuais e que não tratavam de, pelo menos,

duas combinações dos termos, que não tratavam do ensino de Arte e nem tratavam de políticas educacionais. Selecionamos aquelas teses e dissertações cujo objeto de pesquisa relacionava-se com ensino de arte, políticas públicas e resistência, com isso, apenas 09 trabalhos foram selecionados.

Na primeira análise, após a leitura cuidadosa dos títulos, resumos e palavras-chave, baixamos e salvamos os arquivos com as teses e dissertações em pasta própria e, em seguida, tabulamos os dados gerais dos 09 trabalhos selecionados para compor nossa revisão de literatura, sendo 06 teses e 03 dissertações.

Quadro 01- Teses e dissertações selecionadas

Autor/a	Título/tipo/ano	Programa	Banco de dados
AMARAL, Carla Giane Fonseca Do.	O Ensino de Arte nos Institutos Federais: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica/ Tese (2021)	PPGE-UFRGS	Capes
IMMIANOVSKY, Charles	existiResistir: Arte e Educação Democrática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em Contexto Reacionário/ Tese (2023)	Universidade Regional de Blumenau	Capes
ZANELATO, Daniella	Semana de Arte e Ensino e democratização: anos 80 na USP/ Tese (2023)	Escola de comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (Eca/Usp)	IBCT
MARTINS, Adriana dos Reis	Currículo de Arte na Educação de Tempo Integral de uma Escola de Palmas/TO: Uma Percepção Institucional e dos Professores/ Tese (2019)	Doutorado em Artes. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SEDE)	IBCT
ORATZ, Janaina do Amaral	Políticas Públicas Para Arte-Educação no Brasil Após Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96: Possibilidades Para a Educação Estética /Dissertação (2021)	Mestrado em Educação Universidade Tuiuti do Paraná	Capes
SANTOS, Rita de Cassia Leitaó	Documentos Oficiais e Políticas Públicas Educacionais: Existe um Lugar Para o Ensino de Arte Visual nas Escolas Municipais em Salvador?/Dissertação (2018)	Estudo De Linguagens / Universidade do Estado da Bahia	Capes
STORI, Regina	O ensino de Arte no Ensino Médio em escolas no Paraná: políticas, concepções e práticas (2008-2019)/ Tese (2022)	PPGE -UEPG	Capes
AMORIM, Rebeca.	A arte como componente nas propostas curriculares de formação integral: um estudo das reformas para o ensino médio do Brasil, do Chile e da Argentina/ Dissertação 2021.	Universidade Regional de Blumenau	Capes

(continuação)

Autor/a	Título/tipo/ano	Programa	Banco de dados
CATANZARO Mariane Fernandes de	O sentido da docência em Artes Visuais: entre a Base Nacional Comum Curricular e as políticas de desempenho na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. Tese/ 2023	Educação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Capes

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da CAPES e IBCT.

Assim, apresentamos as principais discussões que os trabalhos nos indicam e agregam como aportes dessa pesquisa, a qual tem como objeto investigativo os Movimentos de Resistência no Ensino de Arte em relação às Políticas Públicas.

Após a leitura dos trabalhos selecionados, passamos para a categorização que se deu a partir das similaridades entre os temas pesquisados. Assim, elencamos 02 categorias conforme quadro 02.

Quadro 02- Categorização das Teses e dissertações selecionadas

Categoria	Autores/as	Quantidade
Resistência em defesa da Arte	(Amaral, 2021), (Immianovsky, 2023) (Zanellato, 2022)	3
Políticas públicas para ensino de Arte.	(Martins, 2019), (Oratz, 2021), (Santos, 2018) (Amorim, 2021) (Catanzaro, 2023) (Stori, 2022)	6

Fonte: Organizadas pela autora com base nos dados.

3.1.1 Resistência

Três trabalhos compõem essa categoria. Amaral (2021) teve como objetivo buscar compreender como as práticas do ensino de Arte, nos Institutos Federais (IFs), podem ser consideradas formas de Resistência, problematizando a educação integrada em contexto neoliberal. A autora busca nos estudos de Foucault o conceito de Resistência, que é entendida como: Resistência relacionada à vida ou manter-se, assim a Arte é vista como meio de sustentar a vitalidade e a expressão individual. Resistência relacionada ao poder ou multiplicar-se: A arte como forma de multiplicar vozes e perspectivas, desafiando estruturas de poder. Resistência relacionada à subjetivação ou criar-se: a Arte como processo de criação de subjetividades e identidades, promovendo autonomia e a autoexpressão. A autora

utilizou da materialidade da pesquisa, mapeamento de docentes e cursos nos IFs, a pesquisa a campo, textos e criações artísticas visuais e a análise das políticas neoliberais na educação como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica visando considerar os impactos para o ensino de Arte na Rede Federal.

Amaral (2021) considerou em sua pesquisa a identificação das macro e micro Resistências no ensino de Arte nos Institutos Federais. As formas de Resistência, enquanto reações possíveis às forças que visam cercear as possibilidades da Arte e das humanidades na Educação Profissional e Tecnológica, são: Resistência institucional; Resistência pela educação integrada; Resistência pela organização política docente; Resistência como ocupação; e Resistência e subjetivação. A autora também relaciona cada uma a manter-se, multiplicar-se e criar-se. Por fim, a autora conclui que o Ensino de Arte nos IFs, é entendido como não conformidade e faz referência à potência dessa não conformidade para que a Arte seja uma forma de Resistência na Educação Profissional e Tecnológica que possibilita ações éticas, estéticas e políticas de enfrentamento aos ataques que a educação pública brasileira vem sofrendo nos últimos anos.

A tese de Charles Immianovsky (2023), também desenvolvida nos Institutos Federais, buscou compreender as relações entre Arte e educação democrática que reverberam dos Anais do Encontro Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais (ENPAIF) em contexto reacionário, marcado pelo Golpe de Estado de 2016, que resultou na disseminação da proposta de uma escola “sem” partido e na imposição de alterações constitucionais, reformas e normatizações que atacaram a educação pública no país. A pesquisa de Immianovski (2023) foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa do tipo documental, pois ocupou-se em analisar 33 textos completos publicados sobre as ações de ensino/pesquisa/extensão em Arte nos Institutos Federais publicados de 2017 até 2019. E concluiu que os textos dos Anais do ENPAIF constituem-se um conjunto de documentos que expressa a Resistência da Arte nos IFs frente ao discurso reacionário e manifesta o *existirResistir* de professores e professoras de Arte nos IFs em “tempos de Golpe”.

Zanellato (2023) teve como objeto de estudo em sua tese a Semana de Arte realizada em 1980 e como objetivo buscou compreender os aspectos históricos,

políticos e formativos que envolveram as diferentes etapas organizativas da realização desse evento e suas reverberações, as quais ocorreram nas frentes de Resistência coletiva enquanto manifesto da liberdade de ideias. A tese alicerçou-se em entrevistas, documentos da época como notícias em jornais de grande circulação e em arquivos do próprio evento, fotos vídeos e demais informações relevantes, também buscou relacionar com outro evento o 1º Congresso de Docentes da USP, a criação da Associação dos Arte -Educadores do Estado de São Paulo e a instituição da linha de pesquisa em Arte-educação no programa de pós-graduação em Artes Visuais da ECA/USP, sendo a mais antiga do Brasil e referência em formação e multiplicação nas demais universidades. Desta maneira, o estudo concluiu que as reflexões realizadas na Semana de Arte de 1980 repercutiram nas Políticas Públicas para a área, abrangendo desde o ensino fundamental até o ensino superior, com reflexos na educação não formal, e permitiu compreender que os diálogos com o passado são fontes primordiais e fontes de memória e história para compreensão da arte e seu ensino no momento atual.

As teses abordam Resistência sob três maneiras diferentes. Amaral (2021) foca em discutir a Resistência através das práticas de Ensino de Arte nos IFs a partir do conceito em Foucault. A tese de Immianovski (2023) discute Resistência a partir do contexto reacionário, no qual as próprias publicações e posicionamentos presentes nas pesquisas de professores e professoras constituem a própria Resistência. Zanellato (2023) visa compreender as mobilizações no contexto do regime militar, em 1980, enquanto Resistências coletivas, em que artistas intelectuais estudantes e professores forjaram novas proposições para a Arte.

Observamos que as teses enfatizam a importância da Resistência no campo da Arte. Sendo assim, Resistência é parte inerente à Arte, também a constituiu, desde o fazer Arte, no Ensino de Arte, na pesquisa em Arte e nos posicionamentos presentes em qualquer contexto são a própria Resistência.

3.1.2 Políticas Públicas para Ensino de Arte

Amaral (2019), em sua tese, se ocupou em discutir a Política de currículo de Arte, especificamente o que vem sendo desenvolvido em uma Escola de tempo integral, em Palmas, no Tocantins, para desvelar a teoria que fundamenta o

currículo, as relações existentes na estrutura curricular, a concepção e suas e suas finalidades dentro da perspectiva da Educação de Tempo Integral. Sua pesquisa foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, na produção teórica de currículo e Educação Integral, na legislação educacional e no Ensino de Arte. A autora buscou referências na perspectiva da Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt que, em diálogo com os dados coletados empiricamente, possibilitaram concluir que um currículo de Arte é dialético, emancipatório e inclusivo, partindo de práticas restauradoras, transgressoras, interculturais e críticas podendo ser um poderoso meio para reafirmar a singularidade na diversidade dos estudantes, e reafirma a concepção de que o currículo é um artefato sociocultural e histórico, não neutro, pois é portador de interesses, crenças e ideologias, capaz de formar identidades pessoais e sociais (Amaral, 2021).

A dissertação de Janaina do Amaral Oratz (2021) se propôs a realizar um estudo sobre as Políticas Públicas para a Arte-Educação a partir da década de 1960, com o objetivo de verificar sob quais perspectivas sobre Educação e Arte foram formuladas, compreender o tipo de indivíduo que pretende-se formar, analisando até que ponto as Políticas Públicas brasileiras foram formuladas comprometidas com a formação omnilateral. A autora busca, para sua análise, expor as principais Políticas Públicas para a Arte desde a década de 1960 até a década de 1990, destacando o histórico e potente movimento das Associações e da FAEB que, como nunca antes, se pronunciaram de maneira tão relevante a fim de garantir a obrigatoriedade da Arte no Currículo, sendo essa “uma conquista dos Arte-educadores após longa luta em defesa da importância da Arte na formação do educando” (Oratz, 2021, p 45). A autora ainda enfatiza que, após a década de 1990, novos grupos de Arte-educadores foram nascendo após a década de 1990. Ao falar das Políticas Públicas, a autora conclui que

[...] as políticas públicas para arte-educação, como apresentado ao longo desta pesquisa seguem os interesses da sociedade capitalista, voltados para mão-de-obra do capital. Esse processo de educação confere ao indivíduo uma visão unilateral de mundo, temos então um ser humano alienado e desconexo de sua realidade. (Oratz, 2021, p. 80).

Rebeca Amorim (2021), em sua dissertação, também investigou as Políticas Públicas de Currículo analisando a Arte como componente curricular de formação

integral expressas nas reformas do Ensino Médio do Brasil, do Chile e da Argentina. A autora utiliza a perspectiva materialista para identificar o contexto das reformas, as concepções e as proposições para o Currículo de Arte apresentados em documentos próprios de cada país enquanto proposta para o Ensino Médio. E considera que:

[...] o Chile se destacou ocupando o 1º lugar do *ranking* na América Latina. Ao importar a ideologia neoliberal e incorporar o processo de internacionalização da Educação Básica, o Chile é tomado como referência para os demais países da América Latina, que se mostram, em maior ou menor grau, engajados nesta mesma perspectiva. (Amorim, 2021, p. 93).

E da mesma maneira a autora aponta a importância de discutir a formação integral, o que inclui a dimensão artística nos currículos.

Apesar do consenso sobre a formação integral como idealização do egresso da Educação Básica, nota-se, contraditoriamente, um apelo sugestivo aos interesses do capital nos documentos internacionais que influenciam a elaboração das atuais reformas curriculares. Em suas partes diversificadas, os documentos visam ao bom desempenho dos estudantes nos exames de avaliação internacional e à qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho. (Amorim, 2021, p. 93).

Da mesma forma, Regina Stori (2022), em sua tese, visou desvelar as Políticas, as concepções e as práticas do ensino de Arte no Ensino Médio público no Estado do Paraná de 2008 até 2019. Através de entrevistas com professores/as, pedagogos/as, diretores/as de escola e coordenação de tutoria do Núcleo Regional de Educação, se analisou os documentos tanto a nível Estadual como Nacional. A autora argumenta que o sistema capitalista, a partir da lógica gerencialista do Estado além de não priorizar também não valoriza o conhecimento artístico no sistema educacional brasileiro (Stori, 2022). Assim, conclui que:

O ensino de Arte no Ensino Médio sofre as mesmas mazelas por todo o país. As escolas públicas são precárias, na matriz curricular são privilegiados outros conhecimentos em detrimento da Arte, há falta de recursos materiais e de estrutura, as cobranças por índices nas avaliações em larga escala estão presentes, a desvalorização do trabalho das/os professoras/es está disseminada e as perspectivas futuras, a partir da BNCC, não são as melhores. (Stori, 2022, p. 176).

Mariane Catanzaro (2023) investigou o sentido da docência em Artes Visuais na rede pública Municipal do Rio de Janeiro com o objetivo de analisar aspectos relevantes sobre a organização do trabalho pedagógico nos anos finais do Ensino

Fundamental e avaliou as repercussões das atuais determinações para a atuação docente que incidem sobre o sentido da docência em Artes. A partir das análises das regulamentações federais e municipais que interferem ou remodelam as práticas educativas, a autora compreende a existência de um amplo e difuso processo de alteração na Educação Básica, que é delineado por uma racionalidade ultraneoliberal, capaz de modificar a estrutura e o papel da escola como remodelar a própria construção da ação educativa e, conseqüentemente redefine a atuação do/a professor/a e o próprio sentido da docência em Artes. (Catanzaro, 2023).

Ao discutir o Ensino de Arte no campo da Arte Visual, Santos (2020), em sua dissertação, investigou o papel da Arte na Educação Básica a partir das propostas oficiais no âmbito federal e no município de Salvador. Além do referencial bibliográfico, a autora utiliza, em sua pesquisa, os documentos oficiais nacionais e municipais, o que permite reconhecer a Arte enquanto componente curricular obrigatório, o que só foi possível em função da luta de estudantes de Arte, Arte-Educadores, pesquisadores e defensores de um ensino de Arte capaz de contribuir para o desenvolvimento crítico e para visão de mundo do sujeito. Santos (2020) destaca que, em âmbito municipal, embora os documentos estejam alinhados, existe a necessidade de adequar os ambientes escolares para o ensino da Arte Visual, o que é uma tarefa da gestão. A autora entende que a importância do ensino de Arte na escola para formação integral está alinhada a necessidade de fortalecer os movimentos de Arte-Educadores no sentido de dar voz ao que se é pleiteado, manter o que já foi conquistado no cenário nacional ou localmente.

Diante das pesquisas de Amaral (2019), Santos (2018), Amorim (2021), Oratz (2021), Stori (2022) e Catanzaro (2023), percebemos que as Políticas Públicas para o ensino de Arte têm sido construídas de forma contraditória, em contextos neoliberais que respondem às demandas do capital e não se limita apenas ao Brasil, mas existe um alinhamento entre os países da América-Latina que tendem a se engajar na perspectiva da internacionalização da Educação em resposta a demandas fora da esfera educacional.

No Brasil, os Estados e Municípios legalizam suas legislações, mas isso não quer dizer que proporcionem condições para que um ensino de Arte de qualidade ocorra em todos os níveis de ensino, pois as pesquisas apontam para a falta de estrutura nas escolas, a desvalorização do trabalho dos/as professores/as e

a lógica de cobranças por índice nas avaliações internacionais como empecilhos para alcançar o que tanto almeja nas muitas lutas já travadas para o reconhecimento e valorização da Arte como área de conhecimento.

Em resumo, pode-se afirmar que nenhum dos trabalhos encontrados e analisados até o presente momento discutem ou abordam o objeto sob a perspectiva que esta tese pretende abordar, com isso apontamos para o ineditismo de nossa temática na qual entendemos ser uma demanda concreta e que pretende-se responder os questionamentos propostos preenchendo lacunas. No entanto, mesmo que as pesquisas aqui selecionadas e analisadas não versem sob a mesma ótica de nosso objeto, alguns conceitos e resultados podem ser pertinentes e possíveis de relações com nosso objeto e, por isso, trazemos junto de nossas análises como pesquisas já consolidadas dentro de um universo maior e que abarca, de alguma forma, a temática.

3.2 ABORDAGEM E METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta sessão trazemos a discussão sobre o delineamento metodológico que envolve esta pesquisa. Conforme já anunciado no capítulo I, a teoria e método para essa pesquisa é o materialismo histórico dialético. Para melhor direcionamento desse campo epistemológico, nessa pesquisa, elegemos três categorias do método dialético crítico como fundamento e categoria de análise que são: contradição, mediação e totalidade. Dentro desta perspectiva que adotamos, não há possibilidade de estabelecer uma hipótese de tese ou até mesmo um argumento que antecipe os seus resultados. Essa afirmação se baseia na compreensão de que as categorias analíticas emergem do contexto concreto do objeto de pesquisa e, conseqüentemente, se desenvolvem na interação dinâmica das relações dentro do complexo histórico social, nessa perspectiva do materialismo histórico.

Essa pesquisa nasce de nossos primeiros questionamentos advindos da experiência pessoal e coletiva como profissional da área de Ensino da Arte, e das lutas e movimentos articulados com concepções de ser humano, sociedade, educação, e Ensino de Arte, em especial de forma crítica e histórico social que, em diferentes contextos, exigiu lutas, posicionamentos de Resistências, nas relações que permeiam o Ensino e as Políticas Públicas Educacionais. Aprofundar nossa

compreensão acerca dessas questões por meio de um estudo teórico nos permitiu enxergar o contexto numa visão universal e singular em que a Arte e o seu Ensino são condicionados e condicionantes numa sociedade contraditória.

Para analisar em sua totalidade e contradição os Movimentos de Resistência em relação às Políticas Públicas Educacionais no Brasil desvelando os impactos no Ensino da Arte-Artes Visuais nos últimos anos, foi necessário compreender os elementos históricos e fundantes que permeiam a materialidade da Arte, do Estado e da sociedade. Para isso, a investigação se baseou na pesquisa teórico-bibliográfico e na análise de documentos que registram o quanto os Movimentos de Resistência foram significativos para os/as profissionais de Artes Visuais e demais áreas do conhecimento da Arte, para a existência e subsistência do ensino da Arte, da educação básica ao Ensino Superior, presente hoje na realidade do Ensino de Arte.

Nesse sentido, optou-se pela pesquisa numa perspectiva do materialismo histórico dialético com uma abordagem qualitativa delineada por uma pesquisa teórico-bibliográfica e pesquisa documental tendo como fonte autores nessa perspectiva epistemológica, já discutidos anteriormente, no capítulo 1, em que se expõe as perspectivas e posicionamentos epistemológicos da Arte, buscando coerência interna com o campo epistemológico da pesquisa.

Vale considerar que, segundo Martins (2006), o termo “pesquisa qualitativa” ganha força na década de 1970 quando passa a ser utilizado como contraposição aos métodos positivistas. Assim, a autora pontua que, recentemente, dentro dessa denominação “pesquisa qualitativa”, encontram-se vários tipos de investigação, em diversas perspectivas teóricas, abarcando a fenomenologia e o materialismo dialético, a teoria sistêmica e a etnometodologia.

As abordagens qualitativas privilegiam as dimensões da realidade em suas definibilidades exteriores em detrimento de seus fundamentos ontológico-históricos, incorrem num grande risco: caminhar da pseudoconcreticidade para um pseudoconhecimento, a ser, muito facilmente, capturado pelas ideologias dominantes e colocado a serviço da manutenção da ordem social que universaliza as relações sociais de alienação. (Martins, 2006, p. 13).

Freitas (2002), ao analisar os autores sócio-históricos Vygotski, Bakhtin e Luria, defende que a abordagem sócio-histórica, tendo como pano de fundo o

materialismo-dialético, expressa em seus métodos e princípios conceituais que as marcas de sua filiação dialética oferecem uma base sólida para conduzir pesquisas e sua forma qualitativa.

Ao se aprofundar no estudo da diferença entre qualitativo-quantitativo, Minayo (1994), pesquisadora da metodologia de pesquisa social, define que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Logo, uma abordagem dialética pode eximir as diferenças entre correntes positivistas e empiristas nas suas formas de compreensão da realidade (Minayo, 1994, p. 22).

Nesse sentido, ao assumir a perspectiva do materialismo histórico dialético e utilizar abordagens e técnicas próprias da pesquisa qualitativa, não significa dizer que assumimos uma oposição radical quanto a dimensão quantitativa dos fenômenos.

No sentido da necessidade de compreender o fenômeno em sua forma complexa buscamos, a pesquisa bibliográfica que, para Gil (2002) é desenvolvida

[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (Gil, 2002, p. 44).

Destacamos a necessária especificidade de investigar quais os Movimentos de Resistência e os impactos no Ensino de Arte-Artes Visuais que têm sido produzidos na constituição e implementação das Políticas Públicas Educacionais no Brasil.

Quanto a Arte Visual brasileira e sua elaboração e sistematização no campo da educação e Ensino de Arte, vivemos momentos de conflitos e contradições bem como de avanços e de valorização.

Esses avanços e retrocessos instigou-me como professora e pesquisadora no sentido de detectar os Movimentos de Resistência e os impactos no Ensino de Arte-Artes Visuais em relação às Políticas Públicas da Educação no Brasil.

Para discutir o item Políticas Públicas para o Ensino da Arte-Artes Visuais, buscamos contextualizar historicamente o Ensino de Arte no Brasil, que teve início da obrigatoriedade na escola brasileira mediante a Lei n. 5.692/71. Embora tenhamos utilizado como fonte de dados os documentos das Políticas Públicas para o Ensino de Arte, nosso objetivo não foi analisá-los de forma sistemática, mas sim trazê-los como fonte dentro do histórico do ensino de Arte no Brasil. Para tanto, nossas análises se concentram nos documentos que legislam, nos últimos 30 anos, como fundamento, e os documentos que materializam de forma objetiva os Movimentos de Resistência historicamente.

3.2.1 Contexto da pesquisa

O Movimento de Resistência no Brasil, na década de 1980, especificamente em relação a Arte, se deu em diversas frentes. Na Federação de Arte Educadores do Brasil, se organizaram as Associações por linguagens: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), a Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas (ABRACE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), a organização de um Grupo de Trabalho (GT) na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) para discutir Educação e Arte.

No entanto, percebemos que a organização da Federação de Arte Educadores do Brasil, que ocorreu em 1987, tem abrangência nacional e, portanto, sendo Federação apresenta uma política de acolhimento mais democrática, pautada na participação equitativa de seus associados/as. O primeiro evento que reuniu Arte Educadores das linguagens das Artes Visuais, Música, Teatro e da Dança. E em âmbito nacional congregou associações com representantes Estaduais de todo o Brasil vinculadas às redes de educação municipal, estadual, assim como Universidades e Institutos Federais, além de artistas, estudantes e professores/as que atuam em contextos de educação formal e não formal.

A FAEB representa o Brasil junto ao Conselho Latino Americano de Educação pela Arte (CLEA), a *International Society for Education through Art* (InSEA) assim como na Organização Ibero-americana de Educação pela Arte (OIE).

Dialoga com uma ampla rede de entidades e movimentos para fortalecimento da criação artística e o acesso à cultura.

Congregam a FAEB 17 Associações Regionais e Estaduais constituídas em Estados do Brasil. Sendo que algumas ainda estão em processo de organização.

Quadro 03- Associações e pró-associações que congregam a FAEB no Brasil.

Estado	Associação
Amapá	Associação de Arte-Educadores do Amapá – AAEP
Bahia	Associação de Arte/Educadores da Bahia – AEBA
Distrito Federal	Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal ASAEF
Espírito Santo	Grupo de estudos e pró-associação
Goiás	Grupo de estudos pró-criação da Associação Goiana de Arte-Educadores- pró associação
Maranhão	Associação Maranhense de Arte-Educadores – AMAE
Mato Grosso do Sul	Associação Sul Matogrossense de Arte-Educadores – ASMAE
Minas Gerais	Associação Mineira de Arte-Educação – AMARTE
Pará	Associação de Arte-Educadores do Estado do Pará – AAEP
Paraíba	Associação Paraibana de Professores de Arte – APPARTE
Paraná	Associação de Professores de Arte do Estado do Paraná – APAEP - pró associação
Pernambuco	Associação Nordestina de Arte/Educadores – ANARTE – núcleo Pernambuco
Piauí	Associação nordestina de arte/educadores – ANARTE – núcleo Piauí – pró associação
Rio de Janeiro	Associação de Arte-Educadores do Rio de Janeiro – AERJ
Rio Grande do Sul	Associação Gaúcha de Arte-Educadores – AGA
Santa Catarina	Associação de Arte-Educadores do Estado de Santa Catarina – AAESC
São Paulo	Associação Estadual de Arte-Educadores de São Paulo – núcleo PROAAESP -pró associação.

Fonte: organizado pela autora com base na FAEB.

Na área específica de Arte, as Artes Plásticas e Visuais emergem os/as pesquisadores/as, artistas, professores artistas pesquisadores que atuam no Ensino Superior em cursos de Bacharelado em Artes Visuais e Licenciatura em Artes Visuais. Nasce em 1987, a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e podemos verificar que, em seu Estatuto Social (2019), bem como em registros de ata de fundação, em 1987, consta que a associação, foi formada naquele contexto para o exercício da atividade civil de natureza científico-artístico-educativa. Além disso, congrega pesquisadores, centros e instituições para

promover, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das Artes plásticas e Visuais (ANPAP, 1987), e até hoje atua de forma organizativa e científica.

A ANPAP já realizou 32 eventos nacionais para dialogar, divulgar e discutir as pesquisas nacionais e internacionais. São organizadas por comitês: Comitê de Curadoria – CC; Comitê de Educação em Artes Visuais – CEAV; Comitê de História, Teoria e Crítica da Arte – CHTCA; Comitê de Patrimônio, Conservação e Restauro – CPCR; Comitê de Poéticas Artísticas – CPA. A ANPAP conta com associados em todos os estados brasileiros que, também se organizam regionalmente com eventos a fim de fomentar as pesquisas locais e regionais que, articuladas aos eventos nacionais são reunidas e publicadas, tanto as pesquisas já concluídas ou as em andamento (Costa, 2022).

Uma das primeiras mobilizações da FAEB, em conjunto com ANPAP, foi para se posicionar e lutar durante a Assembleia Constituinte de 1988, a favor das liberdades democráticas e pelo direito à educação e à cultura liderando o movimento em favor da presença da Arte na Educação formal e na Cultura, assim como nos espaços não formais, o que será melhor detalhado no capítulo seguinte.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) foi criada em 1978, a fim de atuar nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da Educação no país. Constitui-se e vem se consolidando na prática acadêmica-científica por sua contribuição para fomentar a pesquisa e a formação na pós-graduação em educação, promovendo o debate entre pesquisadores/as de todo o Brasil, assim como o apoio aos programas de pós-graduação. Organiza-se política e academicamente com reuniões regionais e nacionais como forma de manter um espaço permanente de discussão e aperfeiçoamento de professores/as, pesquisadores/as estudantes e gestores da área na construção e produção de conhecimento na educação nacional brasileira e, por que não dizer, internacionalmente. Articula-se internacionalmente com questões científicas e políticas, por meio de relevantes pesquisas de seus membros pesquisadores/as, sendo referência na produção e divulgação do conhecimento em Educação²⁷.

²⁷ Essas e outras informações podem ser encontradas no site da ANPEd.

Os/as professores/as de Arte pontualmente articularam-se ANPEd. Também realiza regionalmente encontros de pesquisa e verificou-se que, pela primeira vez, apareceu o Grupo de Trabalho (GT), de Educação e Arte, no Encontro Regional da ANPEd Sul, realizado no Centro de educação da Universidade Federal de Santa Maria, em 2006, fato que possibilitou uma reunião de discussão de pesquisas e estudos mais centrada na área.

E, curiosa por saber como surge, naquele momento e naquela ANPEd-Sul, o GT, descubro, como pesquisadora, que, estando a minha orientadora atuando nesta universidade, neste Centro, sugeriu à Comissão da ANPEd-Sul a inclusão do GT Educação e Arte, em que, pela primeira vez, acontece a exposição Mostra de Arte de professores e pesquisadores em Arte, contando na programação da ANPEd-Sul (2006). Somente daí se originou o GE - Grupo de Estudo da ANPEd e, em 2007 em 2008, o GT foi formalizado na ANPEd nacional e até hoje atua com membros de Arte-Educadores associados na ANPEd GT: Educação e Arte, sendo mais uma frente de estudos e pesquisas no Ensino de Arte.

Historicamente, essas associações, em sua organização e ação, têm se tornado Movimentos de Resistências, as quais se posicionam politicamente em relação ao Ensino de Arte, principalmente em relação às Políticas Públicas Educacionais e às Políticas Públicas da Cultura também para o Ensino das Artes Visuais.

3.2.2 Coleta de dados e procedimentos metodológicos

Neste item apresentamos os passos da pesquisa e contextualizamos o estudo, a fim de alcançar nosso objetivo de analisar em sua totalidade e contradição os Movimentos de Resistência em relação às Políticas Públicas Educacionais no Brasil desvelando os impactos no Ensino da Arte-Artes Visuais nos últimos 30 anos no Brasil.

Os procedimentos de pesquisa envolvem uma série de etapas interconectadas que se desenvolvem de maneira progressiva, formando um caminho que leva à coleta de dados e, eventualmente, à análise de conteúdo, conforme definido por Bardin (2016).

A parte inicial se deu mediante pesquisa de documentos das Associações, Federações e Eventos da área de Arte-Artes Visuais. Nesse processo, detectamos, nos *sites* da FAEB, da ANPAP e da ANPEd, muitos documentos postados coletivamente, então, fomos mapeando-os documentos para conhecer suas abrangências e suas manifestações ao longo de suas trajetórias.

Em seguida, buscamos ler os documentos disponíveis em cada *site* e encontramos entre eles manifestos, notas de apoio e/ou repúdio, petições, cartas e ofícios, ou seja, materiais de pesquisa imprescindíveis para análise nesta pesquisa. Em seguida selecionamos os documentos que poderiam compor nossa análise, sendo um total de 64 documentos que podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 04. Quantitativos de documentos selecionados para análise.

Documento	Total selecionado para corpus de análise
Manifestos	10
Notas de apoio ou repúdio	21
Moções	02
Petições	05
Cartas	25
Ofício	01
Total	64

Fonte: organizado pela autora.

Todos os documentos foram baixados e arquivados em pastas digitais de acordo com a organização histórica dos mesmos. Porém, ao lê-los, percebemos que alguns, que foram publicados, são documentos produzidos por outras instituições, mas que a FAEB apoiou e esteve engajada naquele momento, assim, escolhemos analisar, em primeiro lugar, os documentos originais que a própria FAEB produziu e publicou desde 1987 até 2023 e que dizem respeito à Arte. E, em seguida, foram analisados os demais documentos como parte de posicionamentos apoiados pela própria FAEB. Assim, incluímos documentos como cartas e manifestos da ANPAP e da ANPEd para também compor nossos dados.

A primeira ação foi extrair o tipo do documento, o ano, e o conteúdo que aborda. Para isso, elaboramos quadros sistematizando tais abordagens e posições expressas nos seguintes documentos: os manifestos, as cartas, as moções, as notas de apoio e ou repúdio, as petições, nota pública e ofícios.

Gil (2002) define como sendo fonte documental quando o material consultado e analisado é interno à organização. Por sua vez, a fonte bibliográfica é obtida tanto em bibliotecas quanto em base de dados. Para constituir nossas análises, nos utilizamos da pesquisa documental que vale-se de fontes primárias que ainda não receberam nenhum tratamento analítico (Gil, 2002).

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc. (Gil, 2002, p.45-46).

Para analisar nosso objeto utilizamos a pesquisa documental, pois entendemos que ela apresenta uma série de vantagens:

Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. (Gil, 2002, p. 46).

Embora os documentos coletados da FAEB, ANPAP e ANPEd não contemplem todos/as os/as professores/as de Arte no Brasil, é sim parte da totalidade representativa. Cabe ressaltar aqui que as diretorias destas associações são eleitas com voto individual por Edital de inscrição de chapas para concorrer e, portanto, são eleitos em assembleia com votos dos sócios das entidades, democraticamente. Assim, presencia-se uma democracia representativa e que administra as entidades de Associações e Federação com seus associados e que se

pretende conhecer, logo pertence a uma totalidade dos Movimentos de Resistência, que expressam e a definem.

Na segunda fase de coleta de dados, fomos buscar pesquisas publicadas nos Anais de eventos da FAEB, ANPAP e ANPEd nos últimos 10 anos, a fim de contribuir com a análise de nosso objeto de pesquisa. Para a coleta de dados nos Anais de Eventos, realizamos a seleção de artigos com os seguintes critérios: artigos que, no título, nas palavras-chaves ou no resumo, fizessem menção a pelo menos a junção de duas palavras da tríade: Resistência - Políticas Públicas - Ensino de Arte. Usamos como critério de exclusão os artigos que não fossem específicos de Artes Visuais. Finalizamos nossa seleção com 167 artigos encontrados nos Anais de Eventos publicados nos últimos 10 anos - de 2013 até 2023 - que somam o total de produção científica e estudos na área de Artes-Visuais dos Anais de Eventos das Associações e Federação como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 05- Quantitativo de artigos nos Anais FAEB, ANPEP, ANPEd (2013-2023).

Associação	Total de Artigos
FAEB	91
ANPAP	68
ANPEd	8
Total	167

Fonte: organizado pela autora com base nos dados coletados.

3.2.3 Organização dos dados para análise

Analisar os dados pode ser considerado como um ponto culminante da pesquisa, uma vez que demanda do/da pesquisador/a uma abordagem rigorosa e vigilante ao examinar de perto a interconexão entre os dados e a teoria, uma tarefa complexa, que exige ética e coerência na interpretação dos dados.

Na aproximação com os dados coletados durante todo o processo, identificamos componentes relevantes que foram analisados criticamente para desvelar o objeto de nossa pesquisa. Realizamos a análise dos dados, utilizando princípios teórico-metodológicos da análise de conteúdos, conforme delineados por

Bardin (2016), dentro do contexto da abordagem e método. Nossa abordagem consistiu na organização dos dados a fim de alcançar os objetivos da pesquisa buscando possíveis respostas ao problema investigado. O que exigiu de nossa parte como pesquisadoras uma vigilância atenta, tanto ao descrever e dialogar teoricamente, mas também num constante processo de releituras dos documentos, uma vez que nem sempre todas as informações estão explícitas, o que exige uma interpretação dos dados na totalidade de conteúdo dos documentos.

Os documentos selecionados seguem listados abaixo num total de 64 documentos encontrados:

- Manifesto Montenegro (1983);
- Manifesto Diamantina (1985);
- Carta protesto de Brasília (1986);
- Carta de São João-Del Rey (1986);
- Carte SOBREART ao ministro da Educação (1986);
- Carta do Rio Grande (1988);
- Carta de Uberlândia (1989);
- Manifesto de Uberlândia (1991);
- Manifesto do movimento nacional em defesa do ensino médio sobre a medida provisória (2016);
- Manifesto pela Arte professoras e professores dos Cursos de Artes Visuais Bacharelado e Artes Visuais Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul contra censura as obras de arte de Alessandra Cunha (2017);
- Manifesto Internacional da Sociedade Internacional de Educação Pela Arte InSEA (2018);
- Carta Aberta dos Professores dos Cursos de Graduação em Dança da UFRJ sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Especificidade da Dança na Educação Básica (2015);
- Carta aberta da Graduação em Dança UNICAMP (2015);
- Carta do Fórum de Dança de Goiânia (2015);
- Carta em defesa do Estado Democrático de Direito (2016);
- Carta da InSEA para o Governo do Brasil (2016) medida provisória;
- Carta dos secundaristas contra reforma do Ensino Médio (2016);

- Carta da licenciatura em dança Universidade Federal de Goiânia sobre a BNCC (2017);
- Carta Campo Grande sobre as mudanças no Ensino Médio para o Ensino de Arte (2017);
- Ofício da FAEB para a comissão Bicameral de Educação (2017);
- Carta FAEB de apoio ao MAC-USP (2017);
- Carta da FAEB referente ao edital nº 03/2018 do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) (2018);
- Carta da FAEB para Assembleia Legislativa do Pará- Comissão de Educação (SEDU) (2018);
- Carta dos professores de Arte dos Institutos Federais (2018);
- Carta da Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB Para o Conselho Municipal Santareno de Educação (CONSAE) (2018);
- Carta de Apoio ao Prof. Edson Rodrigues Borges, do Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa (2018)
- Carta aberta da Sociedade Brasileira de História da Ciência à Presidência do CNPq (2018);
- Moção de apoio a Cesar Callegari (2018);
- Moção de Repúdio da ABRACE ao Projeto Escola Sem Partido (2018);
- Carta - Nota de Repúdio do Ministério Público sobre o novo Ensino Médio – (2017);
- Carta da FAEB ao CNE (2018);
- Carta da FAEB aos conselheiros do CNE (2018);
- Carta da FAEB para a Comissão Bicameral de Educação (2018);
- Petição IFPR pela inclusão da Arte como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018);
- Petição da EBA – UFMG pela inclusão da Arte como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – (2018);
- Petição da FAEB pela inclusão da Arte como Área de Conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018);
- Petição FCG-Artes Visuais pela inclusão da Arte como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – (2018);

- Petição da ANDA pela inclusão da Arte como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018);
- Ofício da FAEB as autoridades – Análise do componente Arte da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública para Ministério Da Educação – (2015);
- Nota pública da FAEB sobre o encontro com a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (2018);
- Nota pública da ABEM sobre a Medida Provisória nº 746 que altera o ensino Médio (2016);
- Nota de Repúdio Artes UERGS Montenegro (2016);
- Nota de Repúdio da Diretoria da associação dos professores de ensino superior de Juiz de Fora (APES) contra a Reforma do Ensino Médio (2018);
- Nota de Repúdio do VI Encontro do Fórum de Coordenadores dos Cursos de Graduação em Artes Visuais (2016);
- Nota Pública da FAEB Sobre a aprovação pelo senado da Medida Provisória do Ensino Médio (2018);
- Nota pública da Presidência da ANPPOM sobre a Medida Provisória nº 746 (2016);
- Nota Pública FAEB sobre a medida provisória do Ensino Médio. (2016);
- Nota pública da FAEB sobre a aprovação pelo Senado da Medida Provisória do Ensino Médio (2017);
- Nota de Repúdio à Suspensão de Professores em virtude da Exposição de Arte na Escola Estadual Dom Geraldo Fernandes – Paraná (2017);
- Nota das entidades sobre audiência pública do CNE sobre BNCC do ensino médio (2018);
- Manifesto pela Arte – Carta Aberta dos professores de Artes Visuais da UFMS (2017);
- Nota do Sindicato Nacional dos Docentes contra a reforma do Ensino Médio (2016);
- Nota do Fórum Nacional Popular de Educação em apoio à professora Malvina Tuttman (2018);
- Nota das associações da área de Artes ao Ministério da Educação - Cortes propostos ao orçamento da CAPES para 2019 (2018);

- Nota Pública da Procuradoria Federal dos direitos do cidadão sobre riscos de Reforma do Ensino Médio por meio de Medida Provisória (2018);
- Manifesto ANPEd pela democracia (2018);
- Nota de Repúdio FAEB – 01/2022 Confisco Financeiro dos IFs e UFs - Decreto 11.216 (2022);
- Nota FAEB – 02/2023 Apoio à greve dos Professores SEDUC/AM (2023);
- Nota de repúdio das Associações das áreas de Artes ao 08 de Janeiro de 2023 – apoio à Democracia e ao Estado de Democrático de Direito (2023);
- Nota das entidades contra o programa escolas cívico-militares de São Paulo (2024);
- Nota GTs da ANPEd contra atos racistas contra professora Sueli Santana (2024);
- Manifesto de ex-reitores e ex-reitoras reitoras das universidades públicas em defesa da democracia;
- Nota da ANPEd- não a violação dos direitos constitucionais (2024);
- Manifesto da ANPEd em solidariedade à comunidade filosófica de UESB (2024).

Assim, nossa análise se organizou por meio de três fases. A primeira pré-análise da leitura flutuante de todos os dados que consistiu na síntese de ideias iniciais resultantes da aproximação do material. A segunda: exploração do material que contou com a etapa de categorização, com auxílio de *software* gratuito Iramuteq. E, por último, a terceira fase, o tratamento dos resultados que se dá na etapa de interpretação inferencial em que se cruzam os dados com o referencial teórico identificando-se aqui para além de (Bardin, 2016), mas outras inserções dos próprios dados documentais.

Após a coleta de dados, uma das possibilidades que visualizamos foi a utilização do *software* Iramuteq para uma melhor organização prévia dos dados textuais, devido à grande quantidade de material a ser analisado, após organização, conforme preconizado por Bardin (2016). Destaco que, ao realizar pesquisas sobre possíveis *softwares* que contribuíssem com nossa pesquisa, encontramos muitos que precisam do pagamento das licenças para utilização. Dentre muitas pesquisas, encontramos o Iramuteq, um *software* gratuito utilizado em muitas pesquisas aqui no Brasil com a mesma funcionalidade que os *softwares* pagos oferecem. Cabe

destacar que nem todo/a pesquisador/a, como no meu caso, possui financeiramente possibilidade de comprar licenças de *software* mais qualificados que são pagos em euro ou dólar. Dessa forma, apresenta-se como o *software* Iramuteq utilizado para o tratamento e análise inicial dos dados coletados funciona.

Nossa primeira tarefa foi conhecer as possibilidades que o Iramuteq nos oferece para contribuir na análise de dados. O primeiro material a ser consultado foi o tutorial do Iramuteq que apresenta de forma didática como deve ser instalado e utilizado para fins de pesquisa.

O Iramuteq é um *software* gratuito com fonte aberta que foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou; Ratinaud; Marchad, 2012) é licenciado por GNU GPL (v2) (legislação que permite disponibilizar a gratuidade do *software*) que facilita e permite realizar análises estatísticas sobre um determinado corpus de texto (Loubère; Ratinaud, 2014). O mesmo facilita a análise de dados textuais simples até análises como classificação hierárquica descendente de segmentos de texto (Camargo; Justo, 2013). Com o uso do Iramuteq é possível ter um vocabulário organizado de forma fácil e compreensível com informações visuais dispostas em representações gráficas com referências nas análises (Loubère; Ratinaud, 2014).

O *software* é indicado para a análise de pequenas ou grandes quantidades de textos. Para utilizá-lo, é necessário entender três termos: a) *corpus* (se refere ao conjunto de textos que será analisado); b) texto (cada texto utilizado pelo pesquisador); c) segmentos de texto (ST); são os trechos dimensionados pelo *software* em função do tamanho do texto, e são considerados ambientes das palavras.

Para isso, é necessário instalar o mesmo utilizando algumas configurações exigidas para que funcione corretamente.²⁸

Para realizar as análises, todo o material coletado precisa ser organizado em um *corpus* textual, que nada mais é do que o conjunto de textos que se pretende analisar. No nosso caso foram organizados dois *corpus* textuais, 1 *corpus* textual para cartas, manifestos, ofícios, moções, notas da FAEB, ANPEd e ANPAP, e 1 *corpus* textual para anais de eventos da FAEB, ANPAP e ANPEd.

²⁸ Mais informações podem ser encontradas no site: <http://www.iramuteq.org/>

Cada *corpus* textual seguiu determinadas formatações exigidas pelo *software* Iramuteq. Para que o mesmo realizasse a leitura de forma correta dos textos exigiu-se as seguintes formatações:

- 1- Colocar os textos em um único arquivo (*Libre Office*), cada texto é separado por linhas de comando (linha com asteriscos), onde se declaram as variáveis do *corpus* para cada texto seja identificado.
- 2- Correção e revisão do arquivo todo para que erros de digitação, ortográficos ou gramaticais não sejam analisados como palavras diferentes.
- 3- Correção nas pontuações, uma vez que o *software* só faz a leitura quando o texto não está justificado, não utiliza negrito, itálico ou recurso semelhante.
- 4- Revisão e correção para padronizar siglas, deixa-se maior parte do texto em minúsculo.
- 5- Correção de palavras hifenizadas, as quais devem ser unidas por *underline*. Exemplo: “arte-educadores” por “arte_educadores”.
- 6- Revisão e correção de verbos que utilizam pronomes devem estar na forma de próclise, uma vez que o dicionário não prevê as flexões verbo-pronominais. Ex: no lugar de “tornei-me” a escrita deve ser: “ me tornei”;
- 7- Revisar palavras no diminutivo;
- 8- Não utilizar em nenhuma parte do arquivo os caracteres: aspas, apóstrofo, hífen, cifrão, porcentagem, reticências e nem asterisco, que só é utilizado na linha de comando que antecede o texto.

No excerto a seguir, exemplificamos com um trecho de um dos textos presentes em um *corpus* textual no qual é possível observar as variáveis utilizadas após a linha de comando (**** *manifesto_1 *montenegro_2 *faeb_3 *ano_1993) que basicamente permite identificar o texto. Em seguida visualizamos que determinadas acentuações e caracteres especiais são retirados das palavras do texto. Essa ação é necessária para que o *software* faça a leitura adequada dos textos, caso essa ação não seja executada, não há garantias de leitura adequada ou acusa-se erro após a inserção do *corpus* textual no *software*.

Figura 26- Exemplo de texto editado para leitura no *software* Iramuteq

```
**** *manifesto_1 *montenegro_2 *faeb_3 *ano_1993
O 7º seminário internacional de arte_educação. O educador comprometido
promovido pela fundarte no período de 04 a 08 de outubro de 1993, na cidade de
montenegro, estado do rio grande do sul, se manifestou preocupado não só com as
questões educativas mas, sobretudo, com as interrelações entre a educação e a
cultura. Os painéis, debates e palestras que abrangem as áreas de artes
plásticas, dança, literatura, música, teatro, educação e cultura, foram unânimes
em reconhecer uma necessária postura dos órgãos oficiais da união, estado,
municípios, quanto a organização sistemática de um planejamento estratégico
integrado e participativo que atenda_a íntima relação entre o acesso a criação e
o saber bem como a qualidade de sua aplicação as condições reais da vida
brasileira _ a uma prática de interesses comuns nas áreas de cultura e educação
```

Fonte: imagem de texto editado pela autora para compor o *corpus* textual de acordo com a formatação exigida pelo *software* Iramuteq.

Após a finalização do *corpus* textual, o arquivo foi salvo de acordo com as especificações exigidas (txt) e inserido no Iramuteq para que os dados fossem processados.

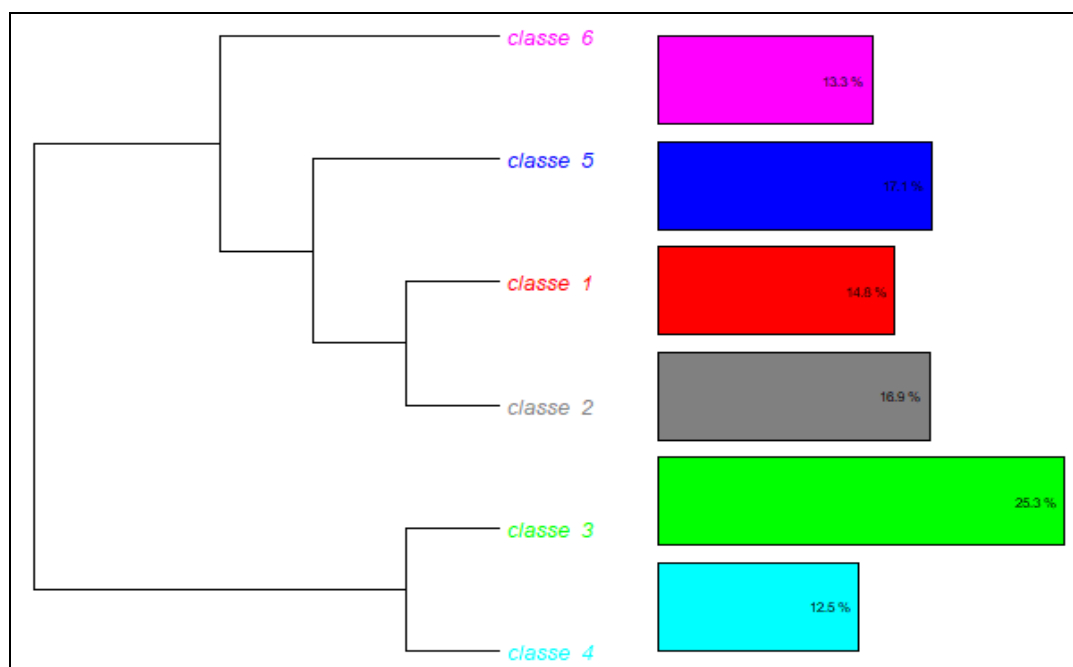
No *software* Iramuteq é possível realizar uma série de análises e, para nosso caso, utilizamos a análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que segue o Método descrito por Reinert (1990). Esse método permite obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente dos ST das outras classes, além de revelar as correlações das palavras agrupadas denominadas de classes e que são representadas por uma figura chamada dendrograma. De modo geral, é um agrupamento que o *software* faz das formas ativas apresentando um esquema hierárquico de classes, o que permite ao/à pesquisador/a visualizar as principais ideias presentes no *corpus* textual. A análise CHD é feita partir da estatística de associação qui-quadrado, ou seja, é um teste que serve para encontrar um valor da dispersão para duas variáveis categóricas nominais e avaliar a associação existente entre variáveis (Barbetta, 2012).

O *software* agrupa aquilo que é pertencente a mesma temática dando origem as classes, o que para nós são as categorias. E num nível interpretativo, o significado de cada classe temática depende do marco teórico que pertence a pesquisa. Para Reinert (1990) cada classe é similar a uma noção de “mundo”, ou mesmo uma particularidade de um ambiente complexo o que foi classificado a partir dos documentos de leitura do *software*.

Só após a finalização do *corpus* foi inserido no Iramuteq a fim de de extrair as categorias mais representativas para que, posteriormente realizássemos a análise de conteúdo com base em Bardin (2016).

Nosso primeiro *corpus* textual inserido para gerar relatórios foi o arquivo com os 64 textos dos documentos (cartas, manifestos, moções, notas, petições e ofícios) da FAEB, ANPAP e ANPEd que resultou na figura 27 formando 6 categorias temáticas.

Figura 27- Dendrograma de categorias temáticas gerado pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do *software* Iramuteq- referente os documentos cartas, manifestos, ofícios, petições, moções.



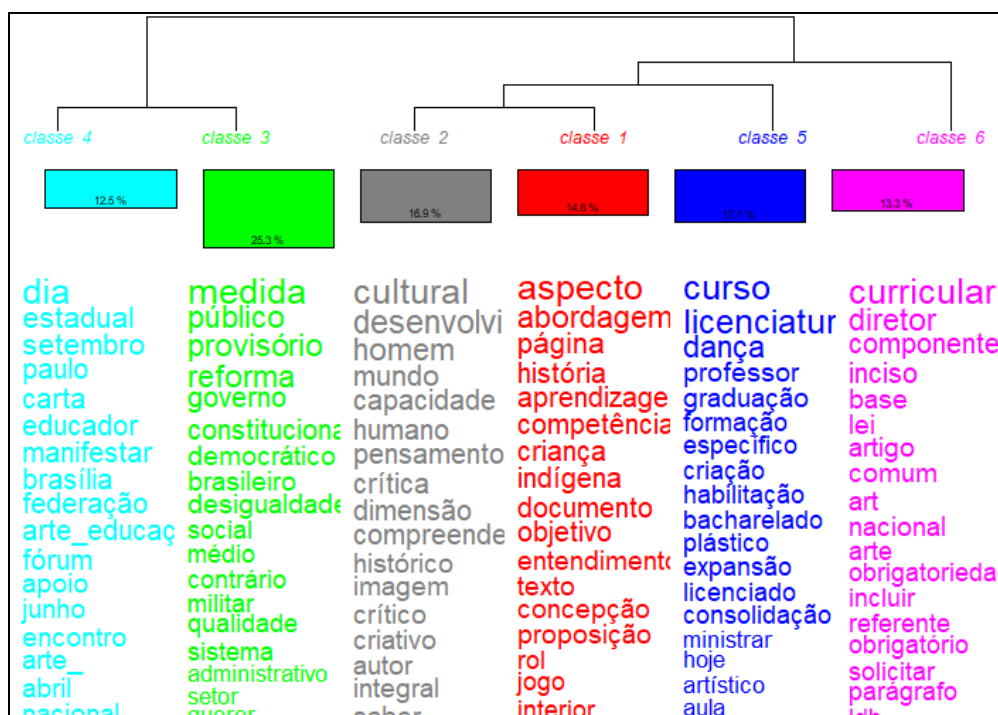
Fonte: Relatório do *software* Iramuteq (2024).

É possível visualizar que nosso primeiro *corpus* textual deu origem a 6 categorias temáticas, e cada uma delas representa agrupamentos temáticos do *corpus* que possibilitaram a combinação de análises quantitativas e qualitativas. É possível também obter outras informações nos dados do *software*, como, por exemplo: a porcentagem de aproveitamento do *corpus* textual que foi de 90,2 %, o que está dentro das orientações recomendadas por Camargo e Justo (2013), nas quais recomenda-se que a porcentagem deve ser maior que 70%, caso o *corpus*

tenha valor porcentual abaixo significa que o *corpus* não é fortemente representativo sendo disperso quanto ao conteúdo.

No dendrograma seguinte, podemos visualizar as palavras com força de representação e associações em cada uma das categorias temáticas e que foram geradas pelo teste de associação qui-quadrado, ou seja, representam as palavras com maior aderência no sentido de demonstrar o contexto geral da classe e entre e as classes.

Figura 28- Dendrograma de categorias temáticas gerado pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do *software* Iramuteq. - referente os documentos cartas, manifestos, ofícios, petições, moções.



Fonte: Relatório do *software* Iramuteq (2024).

Porém, não basta olharmos as palavras para visualizar a categoria temática por completo, é necessário que se observe quais são os conteúdos que contribuem para a definição de cada uma das classes temáticas, por isso, outros relatórios no Iramuteq contribuem para chegar a uma definição, uma vez que fornecem os dados para a descrição de cada uma das classes juntamente com o conjunto de segmentos de texto mais característicos de cada categoria temática.

Então, observamos o gráfico e o relatório geral desse *corpus*, assim como os agrupamentos de segmentos de texto, que contém os documentos: cartas,

manifestos, petições, notas e moções de apoio/repúdio e ofícios da ANPAP, FAEB e ANPEd, as categorias temáticas mais presentes nos documentos, as quais foram: Políticas Públicas do Ensino de Arte no contexto brasileiro, Formação de professores, Cultura desenvolvimento humano e pensamento crítico/criativo, Aprendizagem em Arte, Aspectos legislativos nas Políticas Públicas para o Ensino de Arte, Manifestações e mobilizações de educadores/as.

Nesse caso, é possível observar no gráfico acima que de um lado temos as categorias temáticas 3 e 4 que apresentam forte associação, e de outro lado a categoria 6, que dá origem às categorias 5, 1 e 2, ambas com forte associação entre elas.

Na categoria 3 que representou 25,3% das associações desse *corpus* textual, verificamos que as palavras com maior força são medida, público, provisório, reforma, governo, entre outras. Esse agrupamento ilustra as Políticas Públicas do Ensino de Arte no contexto brasileiro. A categoria temática 4, representou 12,5% do *corpus*, e que se relaciona com a 3, apresenta as Manifestações e Mobilizações de educadores/as. A categoria 6, com 13,3%, apresentam palavras que se referem aos aspectos legislativos nas Políticas Públicas para o Ensino de Arte no contexto brasileiro. Na 5 encontramos um total de 17,1% de associação do *corpus* e apresentam as palavras que se referem à Formação de professores. Na categoria 1, que representa 14,7 % das associações, verificamos que trata de questões relacionadas à Aprendizagem em Arte. E, por fim, na categoria temática 2, com 16,9 % temos a relação entre Cultura e desenvolvimento humano, bem como com o pensamento crítico/criativo.

No quadro abaixo sintetizamos as categorias temáticas, a porcentagem de representatividade do *corpus* e as descrições iniciais que cada categoria temática sugere. Lembramos que essas são as leituras iniciais da pesquisa após a organização prévia dada pelo *software* Iramuteq.

Quadro 06- Categorias temáticas advindas de todos os 64 documentos (cartas, manifestos, notas, ofícios, petições, moções)

Categoria temática	% de representação	Descrição das categorias temáticas advindas das cartas, manifestos, notas, ofícios, petições, moções.
Classe 3	25,3 %	Políticas Públicas para o Ensino de Arte no contexto brasileiro
Classe 5	17,1%	Formação de professores

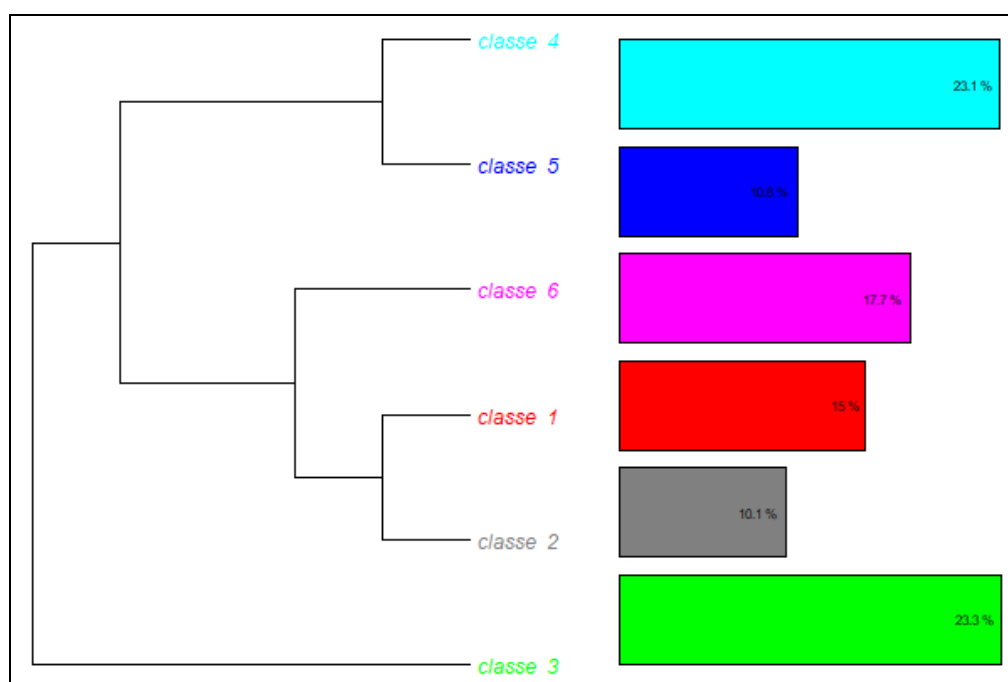
(continuação)

Categoria temática	% de representação	Descrição das categorias temáticas advindas das cartas, manifestos, notas, ofícios, petições, moções.
Classe 2	16,9%	Cultura desenvolvimento humano e pensamento crítico/criativo
Classe 1	14,7 %	Aprendizagem em Arte
Classe 6	13,3%	Aspectos legislativos nas Políticas Públicas para o Ensino de Arte no contexto brasileiro
Classe 4	12,5 %	Manifestações e mobilizações de educadores/as

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados gerados pelo Iramuteq.

Nosso próximo *corpus* textual, que se refere aos artigos retirados advindos dos anais dos eventos da ANPAP, FAEB e ANPEd apresentamos os seguintes resultados ilustrados no dendrograma/gráfico abaixo.

Figura 29- Dendrograma de categorias temáticas gerado pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do software Iramuteq referente aos anais dos eventos da ANPAP, FAEB e ANPEd.

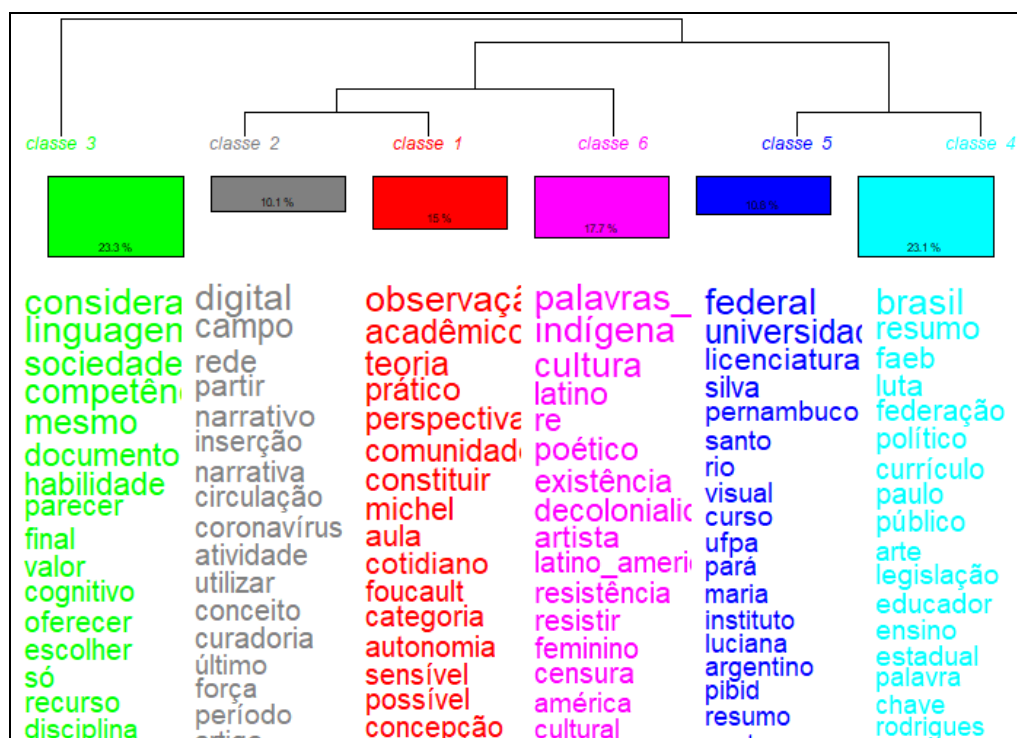


Fonte: Relatório do software Iramuteq (2024).

Neste segundo *corpus* textual marcado, como já salientamos, por anais de eventos, temos a origem de 6 categorias temáticas, e cada uma delas representa os agrupamentos e associações desse *corpus*, que teve 167 artigos inseridos e um aproveitamento de 83,01%, portanto, viável para gerar resultados possíveis de

análise. E, no gráfico dendrograma seguinte, visualizamos quais as palavras que contribuem para compreensão de cada uma das categorias temáticas.

Figura 30- Dendrograma de categorias temáticas gerado pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do *software* Iramuteq referente aos anais dos eventos da ANPAP, FAEB e ANPEd.



Fonte: Relatório do *software* Iramuteq (2024).

Os artigos presentes nos anais de eventos possibilitaram mostrar 6 categorias temáticas representativas ilustradas no dendrograma. A primeira categoria gerada foi a 3, com 23,3 %, que ilustra a discussão sobre a Linguagem da Arte na sociedade, de outro lado, a categoria 4, com 23,1%, que abrange as Lutas em defesa da Arte no Brasil em relação às Políticas Públicas; e a categoria 5, com 10,8 %, destaca as Licenciaturas e a formação; em seguida, a categoria 6, com 17,7%, revela as Resistências; a categoria 1, com 15%, descrevem as pesquisas acadêmicas; por fim, a categoria 2, com 10,1%, aborda o campo digital e sua relação com a Arte.

No quadro abaixo sintetizamos as categorias temáticas, a porcentagem de representatividade do corpus e as descrições iniciais.

Quadro 07- Categorias temáticas advindas dos 167 artigos dos Anais de Eventos (FAEB, ANPAP e ANPEd) 2013-2023.

Categorias temática	% de representação	Descrição das categorias temáticas advindas dos documentos - Anais de Eventos da FAEB, ANPAP, e ANPEd, 2013-2023
Classe 3	23,3 %	Linguagem Arte e sociedade
Classe 4	23,1%	Lutas em defesa da Arte no Brasil em relação as Políticas Públicas
Classe 6	17,1%	Resistências
Classe 1	15 %	Pesquisa acadêmica
Classe 5	10,8 %	Licenciaturas e formação
Classe 2	10,1%	Campo digital e Arte

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados gerados pelo Iramuteq com interpretação da autora.

Após a visualização detalhada das categorias temáticas agrupadas por meio da utilização do *software* produzidas a partir de dois *corpus* textuais analisados, observamos as expressões com maior força representativa e inferência a partir dos *corpus* textuais analisados que são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 08- Expressões com maior representatividade e inferência no *corpus* textuais analisados.

Expressões com maior representatividade e inferência	Número de vezes que os documentos apresentam expressões com maior representatividade e inferência
Políticas Públicas	204
Ensino de Arte	180
Resistência	111
Lutas FAEB	53
Associação	45

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados gerados pelo iramuteq.

Após destacar as 5 expressões com maior inferência, passamos a realizar a categorização e agrupamento de categorias com a mesma temática, nomeando categorias e as devidas subcategorias para análise de conteúdo do objeto de estudo.

Partindo do objetivo geral da pesquisa de analisar em sua totalidade e contradição os Movimentos de Resistência em relação às Políticas Públicas Educacionais no Brasil desvelando os impactos no Ensino da Arte-Artes Visuais nos últimos 30 anos no Brasil, e obtendo os dados nas cartas, manifestos, petições, ofícios, moções e artigos publicados em anais de eventos, nos últimos dez anos, foram organizadas **uma categoria geral e nove subcategorias**, que emergiram e relacionam-se com os objetivos e objeto de pesquisa proposto.

O quadro apresenta de forma geral as categorias que emergiram das temáticas latentes a partir dos dados coletados. Para chegar à síntese das categorias, contamos com leituras intensas de uma quantidade representativa de documentos, artigos em anais de eventos, leituras teóricas e análises no *software* Iramuteq que contribuíram para nossas interpretações sobre o objeto de estudo. No capítulo 4, apresentamos a análise e discussão a partir dos dados da pesquisa, com base no referencial teórico desse estudo, assim como destacamos os resultados alcançados.

Quadro 09. Organização das categorias e subcategorias.

Categoria	Subcategorias
Movimentos de Resistência Políticas Públicas e Organização dos Arte Educadores	Medidas e ações governamentais em torno de Políticas Públicas no contexto brasileiro.
	Aspectos legislativos e curriculares para o ensino de Arte e as lutas no contexto brasileiro.
	Lutas e Momentos de manifestação dos arte educadores como estratégia de Resistência.
	Formação de Professores
	Campo digital e Arte: Tecnologias digitais, plataformas de aprendizagem online e <i>software</i> educacional.
	Resistência crítica e poética em contexto Latino-Americano.
	Arte e sociedade
	Cultura enquanto parte do desenvolvimento humano e do pensamento crítico.
	Pesquisa científica

Fonte: Organizada pela autora.

Conforme as categorias e subcategorias organizadas acima pela autora, caracterizando a síntese dos dados coletados dos documentos para análise, passamos para o Capítulo 4 a fim de realizar a análise e a interpretação dos dados a partir das categorias e subcategorias reveladoras da temática da pesquisa tendo em vista responder o problema da pesquisa.

CAPÍTULO 4

OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA E OS IMPACTOS NO ENSINO DE ARTE-ARTES VISUAIS NO BRASIL DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO.

Esse capítulo traz a análise, a interpretação e a discussão dos dados coletados ao longo desta pesquisa acerca dos Movimentos de Resistência do Ensino de Arte-Artes Visuais no Brasil, relacionando-as com o referencial teórico base deste estudo, com vistas ao alcance dos objetivos propostos a partir de sua problemática norteadora da pesquisa, apresentando os resultados encontrados.

Relembramos que os passos da pesquisa contaram com três fases ou etapas principais ancoradas em Bardin (2016), das quais a primeira consistiu nas leituras iniciais de aproximação dos dados e referenciais teóricos, a segunda contou com a exploração do material em que se compreendeu sua codificação, classificação e categorização e a terceira fase empreende a análise e a discussão dos dados.

Ao longo deste capítulo trazemos os posicionamentos explícitos em diversos documentos como cartas, manifestos, notas, petições, ofícios, moções e também nos artigos publicados em anais de eventos de 2013 até 2023 a fim de responder nossas questões sobre o objeto. Nossos dados possibilitam dar dimensão de nosso objeto: Movimentos de Resistência e os impactos no ensino de Arte-Artes Visuais em relação às Políticas Públicas da Educação no Brasil, que, nos últimos anos, muitas vezes, ficaram nos bastidores das Políticas Públicas Educacionais para o Ensino de Arte, no entanto, produziram resultados e impactos sobre o Ensino de Arte-Artes Visuais no Brasil, assim essa tese também dá voz a muitos lampejos e voos coletivos dos Arte Educadores que, com suas ações, marcantes e evidentes ou sutis, revelam a potência dos Movimentos de Resistência na Arte e, mesmo na contradição, continuam Resistindo.

4.1 MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO DOS ARTE EDUCADORES

As **Políticas Públicas** relativas ao Ensino de Arte estão inseridas num contexto capitalista a partir do Estado, que não é neutro ou imparcial. Consideramos ainda que a estrutura social, e também o Estado, nascem de forma contínua do processo vital de indivíduos determinados (Marx; Engels, 1998). Sendo assim, no processo da vida concreta, o ser humano não é livre para produzir e criar, pois historicamente a sociedade se organizou em classes antagônicas, em luta incessante, como nos lembra Marx:

[...] os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se encontram. (Marx 2011, p. 25).

Da mesma maneira, Lukács (2010) confirma que o ato criador no ser humano, manifestado pelo seu trabalho, são determinados por circunstâncias objetivas. E, se estas definições parecem tão longe do nosso tempo, é possível afirmar que muitos aspectos do modo de produção capitalista, estudado por Marx, permanecem inalterados, como a acumulação de capital, a divisão de classes, extração da mais-valia e a busca pelo lucro. Assim, mesmo que em um estágio diferente do capitalismo, o referencial marxista mantém sua relevância como ferramenta possível para analisar e compreender o real, pois o Estado capitalista, embora tenha se transformado ao longo do tempo e continue em mudança constantemente, ainda não foi superado.

Por isso, retomamos o entendimento assumido nesta tese a respeito de Política Pública relacionada à discussão do Estado capitalista. Dessa forma, as Políticas Públicas que são elaboradas frequentemente são moldadas também como forma de garantir a reprodução do sistema capitalista. Diz Saviani (2008a) que “a política Educacional diz respeito as decisões que o poder público, o Estado, toma em relação a Educação. Tratar, pois, os limites e perspectivas da Política Educacional Brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado Brasileiro” (Saviani, 2008a, p. 7).

Percebe-se que, para além das Políticas Públicas da Educação, tem origem financeira do Estado Brasileiro no campo da Educação a que Saviani (2008a) se refere, pois “a histórica resistência que as elites dirigentes opõe a manutenção da

educação pública; e a descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado”. (Saviani, 2008a, p. 7).

Carnoy (1998), ao discutir o Estado, o define como uma instituição central na estrutura de poder da sociedade, que atua de maneira dialética entre a coerção e o consenso. O autor considera o Estado como um instrumento de domínio de classe, que reflete os interesses predominantes no sistema econômico, em especial no capitalismo, mas também como um espaço de disputa e negociação, em que diferentes classes e grupos sociais buscam direcionar as decisões políticas. Desta maneira, o Estado contribui para manutenção da ordem social e garantia dos interesses da classe dominante, sendo essencial para a reprodução das relações de produção capitalistas.

Um aspecto da concepção de Política Pública é que o Estado, além de atender aos interesses das classes dominantes, planejam políticas para atender também a classe trabalhadora, muitas vezes como estratégia de garantir sua subordinação. Essa dinâmica em si, reflete a complexidade das relações contraditórias entre classes antagônicas e evidencia como tais contradições se manifestam nas Políticas Públicas, em alguns casos, favorecendo o avanço da classe trabalhadora, a ampliação de seus direitos e até mesmo o fortalecimento da democracia.

Política Pública vem a ser, portanto, o conjunto de ações do Estado direcionado para os interesses da(s) classe(s) que pretendem ser beneficiárias. Muitas vezes, projetos que são elaborados via poder executivo, dependem de aprovação e, em algumas situações, regulamentações por parte do legislativo, um processo que não ocorre livremente, mas é permeado por disputas, tensões, conflitos e acordos entre diferentes classes. Para tanto, Kauchakje (2007, p. 68) nos diz que Política Pública é uma forma de intervenção na vida social que, estruturada por meio de processos e de articulações que envolvem consenso e confronto entre atores sociais, cujos interesses derivam de suas posições distintas nas relações econômicas, políticas, culturais e sociais.

Diante disso, reconhecemos que concretizar uma Política Pública, não é suficiente sua formulação e implementação, mas é indispensável seu acompanhamento, sua avaliação, e muito provável que se ocorram modificações, rupturas ou supressões. Então, ao se identificar um determinado problema,

reconhecido como uma necessidade e demonstrado como um direito universal, passa pela formulação de uma possível alternativa de resolução ou amenização deste problema, o que em seguida definem-se as medidas prioritárias e depois as de médio e longo prazo. Somente após esse processo é que ocorrem a implementação e a avaliação de uma Política Pública, não apenas como ato normativo, mas buscando implementar um direito social. E, desta forma, Políticas Públicas são ações dos Poderes Públicos que visam a assegurar condições políticas, econômicas e sociais necessárias para a reprodução da sociedade e do próprio Estado capitalista (Mincato, 2012). De acordo com Jacobi (1993, p. 7) “[...] a relação entre demandas sociais e Políticas Públicas não é meramente casual, sendo que diversos fatores atuam como determinantes na emergência destas demandas, assim como na formulação das políticas”.

Uma das Políticas Públicas Educacionais dos anos de 1960, foi a promulgação da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, nossa LDB (Saviani, 2008). Essa lei estabeleceu uma nova estrutura para o currículo de ensino primário e médio e, vale destacar que o Ensino de Arte nesta lei é apresentado como Ensino de técnicas aplicadas ao Ensino primário e como iniciação artística no ensino de grau médio, conforme é possível verificar no texto do documento. No artigo 38, inciso IV do Capítulo I, Título VII – Da Educação de Grau Médio, tem-se: “Art. 38 – Na organização do ensino do grau médio serão observadas as seguintes normas: IV – Atividades complementares de iniciação artística (Brasil, 1961)”. E também no artigo 26, do capítulo II, Título VI.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (Brasil, 1961).

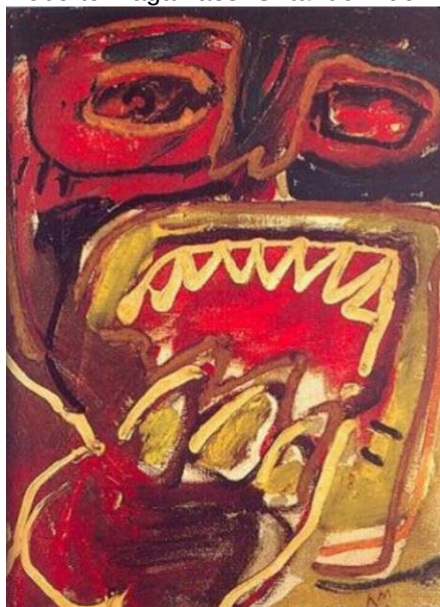
Problematizamos que nos artigos da Lei nº. 4.024/61, ao que se refere ao Ensino de Arte, o mesmo é tratado apenas enquanto atividade no currículo escolar, atendendo as exigências ideológicas que direcionam para a classe trabalhadora uma formação de Arte apenas como atividade complementar.

No entanto, não demorou muito para que, em 1964, se instaurasse um novo quadro político no país que mudaria completamente o cenário brasileiro. Os

movimentos populares passaram a representar e/ou expor os desafios sociais vividos em regime autoritário, mas foram gradativamente sendo reprimidos pela ditadura militar, de 1964 em diante, e com o Ato Institucional nº 5 (AI-5), os movimentos artísticos foram reprimidos, censurados, sendo diversos artistas, professores/as, políticos, intelectuais, entre outros que se opuseram ao regime militar. Qualquer vestígio de ruptura e Resistência se reprimia violentamente.

A obra “*Gritando*”, do artista Roberto Magalhães, expôs-se um rosto com a boca aberta tomando quase todo o espaço da tela, e olhos tenebrosos marcado pela dor. O artista expõe as torturas vividas, as dores, o desespero de quem sofria e queria gritar no período do regime militar no Brasil.

Figura 31. Roberto Magalhães. *Gritando*. 1964. Óleo sobre tela.



Fonte: Digestivo Cultural.

A obra *Gritando* trazia em si todas as dores e o desespero daqueles que sofreriam o efeito da violência militar por vinte anos. Carregada de angústia, a tela trazia também o desejo de gritar contra a situação opressiva que se instalava naquele momento no país. A tela construía-se na tensão de sua forma, através de um arranjo expressivo de cores, pinceladas bruscas e enquadramento sufocante. Era um grito visceral contra o poder que explodia por meio da forma plástica. E seria um dos primeiros entre os vários gestos artísticos que se opunham à grotesca força antidemocrática do regime militar. (Cavalcanti, 2004, p. 1).

Portanto, num contexto de regime ditatorial, no qual a repressão e a censura estabeleceram o silenciamento da produção artística cultural no Brasil, o Ensino de Arte estava direcionado apenas a ser complementar na Educação e a Reforma

seguinte tratou de regulamentá-lo. A obrigatoriedade do Ensino de Arte (com nome Educação Artística) veio em 1970 com a Reforma do ensino de 1º e 2º graus na lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, destaca, no artigo 7º, a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo do 1º e 2º graus, obviamente, como se manteve o controle, conduziu-se uma Política Educacional aliada aos interesses econômicos da proposta política de desenvolvimento para o país.

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. (Brasil, 1971).

Portanto, a lei expressa a contradição entre o contexto da produção artística brasileira e o que se propunha para a o Ensino de Arte. Na produção artística nacional há Resistências, muitas destas marcadas pela censura em função do regime militar, a exemplo da obra de Ana Maria Maiolino “O herói”, de 1966 (refeita em 2000), que retrata com antecedência os horrores da ditadura, trazendo a figura de um militar com muitas medalhas, sendo que seu rosto é de caveira, o que sinaliza para um ser sem vida, desumano.

Figura 32. Ana Maria Maiolino, *O herói*, 1966. Acrílica sobre madeira, metal e tecido.



Fonte: Acervo Masp.

E, contraditoriamente, a disciplina de Educação Artística, conforme nomenclatura da época, foi regulamentada e se tornou obrigatória no Brasil. No entanto, na escola, o ensino foi direcionado especificamente ao desenvolvimento de habilidades técnicas, conforme já deixava evidente o artigo 38 da Lei nº. 4.024/61, o que também minimizava o conteúdo, o sentido estético e o trabalho criativo em Arte. Ao/à professor/a cabia trabalhar com os/as estudantes o domínio de materiais e técnicas utilizados nas suas expressões.

Na redação da Lei nº. 5.692/71, no artigo 7º, a Educação Artística fazia parte do componente da área de comunicação e expressão, com três linguagens específicas: das Artes Plásticas (direcionado para artes manuais e técnicas), da Música e Artes Cênicas (que enfatizavam execução de hinos pátrios e festas cívicas) e que deveriam ser ensinados pelo/a mesmo/a professor/a. Portanto, coube ao ensino a tarefa de transmissão de conhecimentos específicos para o desempenho de tarefas produtivas, com algumas exceções a promover inovações apenas na execução técnica de Arte, no estudo dos elementos formais da linguagem plástica visual, por exemplo. Isso pode ser percebido no parecer nº. 540/77 que versou sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da Lei nº. 5.962/71 onde mencionou-se o que seria o Ensino de Arte:

A educação Artística não se dirigirá, pois a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com lazer. (Brasil, 1977, p. 138).

Esse trecho do parecer nº. 540/77, da forma como foi redigido corroborou para que a Arte passasse a ser entendida como lazer. Esse entendimento se deve ao fato da associação da Arte com conceitos de expressão, comunicação e aguçamento da sensibilidade, o que determinou a metodologia de Ensino na educação artística brasileira, legitimada como atividade e prática de lazer, ou seja, sinônimo de “deixar-fazer” na Educação Artística.

É possível visualizar que os sentidos dados pelas primeiras Políticas Públicas que instituíram o Ensino de Arte se ocupou em formar para o mercado de trabalho, não representou um ensino preocupado com contextualização ou reflexões

acerca da Arte produzida nesse período. Nesse sentido, podemos concordar com Nunes (2022) que, nesse contexto e dadas as condições do Ensino de Arte na escola, refletia-se uma preocupação teórica do estruturalismo pragmático e instrumental.

Mudanças só vieram a ocorrer ao longo dos anos da década de 1980, momento que houve inúmeras manifestações dos Arte-educadores em encontros, simpósios, congressos, entre outros, e que foram importantes para reflexões sobre as questões teóricas e práticas em relação ao Ensino de Arte. Desse período em diante, na Educação, se tem a possibilidade de questionar as concepções tradicionais vigentes, o que leva a se propor uma escola com vistas à transformação (negação das estruturas capitalistas). Saviani (2013) nos lembra que a década de 1980 se destacou como um período significativo para o nascimento de novas proposições para a Educação, o que foi impulsionado por diversos fatores. Dentre eles, o autor destaca: o processo de abertura democrática no país; a eleição de candidatos para assumir prefeituras e governos estaduais de partidos de oposição ao governo militar; mobilizações pelas eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em âmbito federal; a organização, articulação de educadores; a realização de inúmeras conferências brasileiras de Educação; a produção científica crítica nos programas de pós-graduação em Educação.

Com o processo de “redemocratização” do país, se constituiu um movimento organizado de Arte-Educadores, vinculados à educação formal e não-formal, cujo objetivo prioritário foi conscientizar e integrar o grupo. As participações em eventos, seminários, congressos entre outros, permitiram promover reflexões, em todo o Brasil, sobre as concepções, metodologias, ensino e aprendizagem de Arte nas escolas. Tais discussões foram difundidas em diversos eventos promovidos pelos Arte-Educadores, é foi justamente desses eventos que nascem as associações de Arte-Educadores em alguns Estados do Brasil, o que culminou na organização da Federação dos Arte Educadores do Brasil – FAEB e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas- ANPAP em 1987.

Conforme nos relata Oratz (2021), as discussões nos eventos foram determinantes para a origem das Associações, que se deu num primeiro encontro chamado Semana de Arte e Ensino promovido de 15 a 19 de setembro de 1980, na

Universidade de São Paulo. Zanellato (2023, p. 13) destaca que o evento reuniu cerca de 3.000 pessoas no campus da USP e “representou um manifesto de Resistência e de redemocratização da Arte/Educação na educação básica e universitária no Brasil”.

Deste encontro percebeu-se a necessidade da luta coletiva, por isso, o evento buscou enfatizar aspectos políticos sobre o isolamento do Ensino de Arte, as Políticas educacionais para a Arte, ação cultural e formação de Arte-Educadores/as, entre outros, como tão bem nos lembra Ana Mae Barbosa (1989) ao se referir a esse período como um momento de pesquisa por soluções para a Educação imposta pelo regime militar. Zanellato (2023) destaca que o evento buscou discutir as Políticas Públicas para a Arte/Educação, desde o ensino básico até o ensino superior, bem como as práticas do ensino de Arte nas escolas, que seguiam orientações “decorativistas” e eram adorno curricular que seguiam o conceito da “livre expressão”²⁹, questões que vinham sendo denunciadas na Semana de Arte e Ensino.

Esses primeiros debates fazem emergir a necessidade de organizações coletivas profissionais no sentido de dialogar com políticos locais sobre as demandas para a Arte, haja visto que a única Associação de Arte-Educação naquele momento era a Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte, considerada filial da *International Society of Educacion through Art* (InSEA), que atuava no Estado do Rio de Janeiro de forma predominante sob coordenação de pessoas ligadas ao regime militar desde em que foi criada, em 1970 (Oratz, 2021).

No evento da Semana de Arte também se elaborou um documento “Manifesto”, lido e aprovado em plenária final, indicando a necessidade de uma associação de classe que pudesse representar nacionalmente os profissionais da Arte/Educação, o que resultou na constituição do núcleo Pró-Associação, que em 1982, fundou a Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo (AESP) (Zanellato, 2023).

O Movimento das Associações de Arte-Educadores/as nasce com intuito de dar novo direcionamento para a especificidade do ensino de Arte na escola. Sendo 1982 o ano de criação da primeira associação a nível estadual AESP – Associação

²⁹ Livre-expressão aqui é no sentido de: “fazer qualquer coisa” durante as aulas de Arte.

de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, seguida pela Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul- AGA, e pró Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná - APAEP, seguida de muitas outras conforme já demonstrado anteriormente. Essas associações são citadas na Carta de São João Del-Rey, elaborada no II encontro Nacional de Arte-Educação, realizado em São João Del-Rey, em Minas Gerais, no mês de Julho de 1986.

II Encontro Nacional de Arte Educação, realizado em São João Del Rei, Minas Gerais, de 07 a 10 de julho de 1986, na programação do 18º Festival de Inverno. Entidades e Instituições representadas; Anarte, Aesp, Apaep, Aga, Asse DF. (Carta São João Del-Rey, 1986).

É necessário considerar que, dentro desse processo de mobilização social, houve manifestação de diversos outros Movimentos Sociais que vinham também pautando a Educação. O debate educacional da época foi fortemente marcado pela necessidade em recuperar conteúdos de relevância social, vinculados na escola, como forma de superação do modelo tecnicista dos anos de 1970. Também foi um período marcado pelo discurso, em pronunciamentos oficiais, em favor e defesa da classe trabalhadora. O contexto pós período do regime militar favoreceu discussões mais críticas para a elaboração de Políticas Públicas Educacionais, em oposição ao período de 20 anos de do regime, vividos sob censura e mascaramento da realidade. Não quer dizer que as forças políticas e ideológicas próprias do regime militar foram extintas, elas continuavam existindo, talvez em força menor.

Podemos citar, como exemplo, as experiências de Educação Popular de Paulo Freire, realizadas por organizações e Movimentos Sociais, fundamentadas na Pedagogia da Libertação do autor e na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica que tinha como referência principal Saviani, da PUC de São Paulo. Buscou-se oferecer a educadores/as acesso ao conhecimento, visando uma prática social transformadora. Podemos citar também a luta em diversas frentes das Educadoras: Eda Luiz, Lélia Gonzalez, Magda Soares, Maria Amélia Pereira, Maria Victoria Benevides, entre outras. Essas experiências contribuíram significativamente para a formação da consciência política de professores/as em todo o Brasil, o que levou a um engajamento frente as lutas de Resistência.

Zanelato (2023) nos lembra que, na Semana de Arte e Ensino de 1982, foi planejada uma “conferência não anunciada” com a participação de Paulo Freire, que

retornava ao Brasil após anos de exílio político imposto pelo regime militar, na qual realizou palestra intitulada “O retrato do pai pelos jovens artistas”. Nela, o autor refletia sobre a sua aprendizagem com seus três filhos, dois professores de arte e um estudante. A palestra foi mantida em sigilo em todos os meios de comunicação, por razões óbvias. (Zanellato, 2023). Assim, notamos que as reflexões na área da Arte também buscaram na fonte das experiências de Paulo Freire inspirações para embasar suas discussões.

Em 1987, no sentido de dar maior visibilidade às lutas, houve articulações a nível nacional em prol do Ensino de Arte (chamada na época de Educação Artística). Desses movimentos de articulação, surgiram a Federação de Arte Educadores (FAEB) e a Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (ANPAP); e, mais tarde, somam-se também à luta conjunta a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), fundada em 1988; três anos depois temos a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM-1991) e, dez anos depois a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE-1998). Mais recentemente, temos a criação, em 2008, da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA).

Podemos considerar que, diante desse número de associações, existe um Movimento Associativo que se constitui como Resistência, e que ao longo de suas trajetórias elegeram como pilar de suas mobilizações e Resistência a luta política frente às Políticas Públicas para o Ensino de Arte. O que pode ser verificado no histórico da FAEB ao destacar que:

Ao longo da sua existência a FAEB vem liderando um vigoroso movimento em favor da obrigatoriedade da arte na educação formal bem como pela presença da mesma em situação de educação não formal. A luta tem sido constante: seja fazendo pressão junto a parlamentares da constituinte de 1988, na pressão sobre o Conselho Federal de Educação no momento da elaboração das diretrizes para o ensino superior e para a educação básica e em várias outras frentes. (FAEB, s.d).

Gohn (2007), ao estudar os Movimentos Sociais emergentes do século XXI os caracteriza como grupos e Movimentos Sociais que se articulam, elegem pautas de sua luta política para intervir junto ao poder público, por meio das Políticas Públicas. É justamente a partir da demanda de suas pautas como Ensino de Arte que o as Associações de Arte-Educadores encampam suas primeiras lutas políticas,

o que envolve as discussões acerca das Políticas Públicas para o Ensino de Arte no país.

No entanto, como já citado, as Associações não só se articularam a nível de Brasil para avançar em suas demandas, pois em 1984, no Rio de Janeiro, durante a realização de um Congresso da *International Society for Education through Art* (InSEA), no qual representantes da classe como Ana Mae Barbosa, que esteve presente, criou-se o Conselho Latino Americano de Educação pela Arte (CLEA) com a participação do Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Cuba, Guatemala, México, Paraguai, Uruguai, Peru, Venezuela. Nessa época, Ana Mae Barbosa participante de articulações internacionais sobre Arte e Ensino, relata que a InSEA ligada a UNESCO, tinha comitês europeu, asiático e norte-americano.

Perguntei ao Presidente da InSEA, *porque vocês não têm um comitê Latino-Americano?* ele olhou pra mim bem britanicamente e disse: *faça*. Eu perguntei: *se eu juntar os Latino-Americanos você vai à reunião?* Ele disse: *vou*. Então, desde 1984 nós somos um grupo que trabalhamos em vários países Latino-Americanos, temos membros em 11 países Latino-Americanos. (Barbosa, 2018).

Nesse sentido, vemos que as Associações estrategicamente se articulam com os países da América Latina no sentido de ganhar força para as discussões internas, a nível de Brasil e junto com países Latinos têm condições de produzir suas reflexões, suas Políticas Públicas, suas pesquisas e, sobretudo, seus Movimentos de Resistências.

Nesse cenário, enquanto as Associações vêm se organizando, buscando articulações, em suas cartas denunciaram uma medida que foi adotada pelo governo com o lançamento do Parecer nº. 785/86, que chegando ao conhecimento dos/as Arte-Educadores, logo se posicionam veementemente contrários à medida que retira a então disciplina Educação Artística do núcleo comum nos currículos de 1º e 2º graus:

Os professores de educação artística do Brasil, através de suas associações e das universidades, receberam com a maior apreensão a notícia do parecer número 785/86 e da respectiva resolução que altera os artigos 4º e 7º da lei 5962/71 correspondentes, respectivamente, ao núcleo comum e ao ensino de educação artística e educação física. Este documento, no intuito de solucionar os problemas aparentemente atuais da educação brasileira, alguns deles bem levantados, incorre, no entanto, em muitos equívocos, com posicionamento bastante preconceituoso em relação às tentativas que se tem feito para ajustar a educação à atual realidade

sócio-econômica cultural do país e, o pior, desconsiderando causas bem mais significativas para os males que a tradição educacional e política vem carregando em seu bojo desde o século passado. (Carta Protesto de Brasília, FAEB, 1986, p. 1)

Então, antes mesmo que se tivesse estabelecido a Constituição no país, o Ensino de Arte já vinha sofrendo ataques em suas Políticas Públicas. Assim, torna-se imprescindível a manifestação em defesa do ensino de Arte no Brasil. Nesse cenário, o Movimento das Associações realizou diversas frentes de luta, voltadas para as Políticas Públicas para Ensino de Arte no Brasil, resultado de encontros, seminários e congressos com abrangências municipais, estaduais, latino-americanos e internacionais. Esses eventos fortaleceram processos já iniciados, como a elaboração da Carta Protesto de Brasília e do documento síntese enviado à Comissão de Educação, Cultura e Desportos, que chegou à Constituinte. O que é possível verificar no próprio histórico da FAEB.

Durante a Assembleia Constituinte de 1988, os arte-educadores se posicionaram a favor das liberdades democráticas e pelo direito à educação e à cultura. Na década seguinte o movimento Faebiano exerceu pressão sobre o Congresso Nacional durante o processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, que consolidou a presença da arte como componente curricular obrigatório na educação básica. A FAEB se fez presente na interlocução junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no momento da elaboração das diretrizes para o ensino superior e para a educação básica. (FAEB, s/d).

E também de forma posicionada, a ANPAP colaborou na elaboração do documento que seria enviado para a Constituinte, conforme consta em registros de sua ata de junho de 1987 no trecho seguinte:

Foi discutida e decidida o apoio e colaboração da ANPAP na redação de ementa à Constituição, relativa a pesquisa, docência e divulgação das Artes. O presidente designou a 1ª secretária para trabalhar nesse assunto junto à diretoria da AESP, Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo. (ANPAP, Ata de Fundação, 1987, p. 24).

Sinalizamos que, em 1988, durante o I Congresso da FAEB, realizado em Brasília, foi elaborado um documento com uma Moção que, posteriormente, foi encaminhada ao V Congresso Brasileiro de Educação (CBE), sendo aprovada, o que contribuiu para o reconhecimento da Arte na Educação Básica na LDB nº. 9.394/96, um dos marcos importantes na trajetória de lutas dos Arte-Educadores/as.

[...] fazemos um apelo aos legisladores para que atentem e atendam esta Moção como fundamento ao ser elaborada nova LDB, a fim de que a educação se efetiva de modo formar um homem integral, capaz de exercer a sua cidadania. (Carta de Uberlândia, FAEB, 1989).

Após a formação das primeiras associações, outro embate das Associações foi justamente solicitar a revisão da nomenclatura Educação Artística para Arte, conforme preconiza a Carta de Uberlândia, de 1989, que, ao citar inúmeros encontros em que já haviam avaliado não caber mais essa nomenclatura em função de novas proposições e reflexões já feitas por professores/as de Arte.

A Carta de Uberlândia de 1989 cita os documentos e encontros como: o Manifesto de Diamantina de julho de 1985; o encontro de Arte Educação - coordenação de Arte Educação Funarte fevereiro de 1986; a Carta de São João Del-Rey julho de 1986; a Carta protesto de Brasília de dezembro de 1986; o Manifesto dos Educadores do Estado de São Paulo abril de 1987; o Documento síntese apresentado à subcomissão da educação, cultura e esportes da Assembleia Nacional Constituinte de abril de 1987; a Proposta Popular da emenda ao projeto de Constituição junho 1987; o Documento de Poços de Caldas julho de 1987; documento do 1º congresso da FAEB de agosto de 1988; a Moção aprovada em plenária da 5ª Conferência Brasileira de Educadores agosto de 1988, a Carta de Rio Grande de setembro de 1988; o documento Rio Grandense de outubro de 1988; a proposta para LDB da SOBREART de 1989; Inquietudes sobre os rumos da educação brasileira; contribuições dos Arte-Educadores brasileiros para o vigésimo terceiro fórum Nacional de secretários da educação abril de 1989; o documento retirado do segundo seminário da Associação Brasileira de pesquisadores em Artes de abril de 1989. Esse conjunto de documentos embasou as justificativas para o pedido de revisão da nomenclatura.

Diante disso, é possível afirmar que os documentos como cartas e manifestos, elaborados a partir dos encontros, foram decisivos em propor encaminhamentos concretos para a Política Educacional da Arte, para a assembleia Constituinte e também para a LDB, o que só foi possível mediante uma forte pressão e luta política das associações organizadas como nos mostra o trecho da Carta de Uberlândia, ao denunciar incansavelmente a Política Educacional Brasileira.

Os Educadores da Universidade Federal de Uberlândia, comprometidos com ensino da ARTE, **denunciam a política educacional brasileira** quando privilegia as chamadas disciplinas “básicas” nas quais não há espaço para o Fazer Arte e para a Experiência Estética. As propostas existentes para a nova LDB- Lei de Diretrizes e Bases, em sua maioria, ao não considerarem a Arte na Educação desde a Pré-Escola até o 2º grau, contrariam o artigo 206 da constituição brasileira de 1988 [...]. Ignorar a dimensão da Arte, é não valorizar o Homem enquanto Ser pensante, enquanto Ser sensível, enquanto Ser crítico, enquanto Ser construtor e edificador de realidades, enquanto Ser capaz de atuar na sociedade de forma individual e coletiva. Ignorar a dimensão da Arte na escola é negar que a Arte seja conhecimento, construção, expressão, fator de humanização e de identidades culturais. **Os Arte-Educadores brasileiros desde o ano 1980 tem denunciado** o fato de a Arte estar sendo relegada na Educação. (Carta de Uberlândia, 1989, p. 1, grifo nosso).

A revisão da nomenclatura só ocorreu mediante um amplo Movimento de Resistência dos Arte-Educadores com as ações das Associações e da FAEB, na qual a Arte ganha espaço como disciplina e área do conhecimento deixando de ser considerada atividade e passando a ser componente curricular obrigatório e que abrange a linguagem visual, da dança, da música e do teatro.

Foi em 2005 que a FAEB solicita a revisão de nomenclatura de Educação Artística para Arte em todas os documentos oficiais da Política Educacional junto à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que assim expressa:

Sou do parecer favorável que a alínea b, do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB n. 2/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e seja alterada, substituindo-se ‘Educação Artística por área do conhecimento Arte’. [...] Entendemos assim que a retificação da denominação “Educação Artística” por “Arte” está na linha de compreensão do Parecer e da Resolução, define melhor a noção de área de conhecimento, fica em consonância com a LDB. (Brasil, 2005).

Assim, consideramos que, em função dessas fortes Resistências, é que se geraram os primeiros impactos nas Políticas Públicas para o Ensino de Arte, uma vez que a Lei nº. 9.394/96 considerou a obrigatoriedade do Ensino de Arte na escola e também a mudança da nomenclatura de Educação Artística para Arte. Isso é possível ser verificado no histórico e posicionamentos das diversas associações ao relatarem suas trajetórias de luta.

Durante o XXV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, realizado em Fortaleza em 2015, a própria Ana Mae Barbosa, ao proferir uma

conferência intitulada “*Políticas Públicas para o ensino de Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas*”, relata as incontáveis vezes que os Arte-Educadores se mobilizaram para idas ao MEC, para fazer as manifestações em frente à Bienal, o “telegramaço” enviando mensagens a todos os senadores do Congresso Brasileiro, as ocupações feitas em plenárias do congresso e câmara dos deputados, além das diversas pressões feitas aos legisladores com a finalidade de defesa do Ensino de Arte. E, historicamente, podemos pontuar que o reconhecimento da área de Arte foi uma vitória do Movimento das Associações dos Arte-Educadores, na época, que elegeram como estratégia de sua Resistência, uma luta que, nas brechas, nas fissuras, possibilitou garantir que a Arte estivesse presente na escola.

Também se vislumbraram novas perspectivas para a área das Artes Visuais, essa perspectiva sobre um novo Ensino de Arte foi gestada em países como Inglaterra e Estados Unidos, e após ser testada em sete universidades estadunidenses emergiu a DBAE (*Discipline Based Art Education*). Nessa proposta a educação artística era vista como fator de desenvolvimento cultural de estudantes dando ênfase aos conteúdos escolares no Ensino de Arte. Essa proposta se espalhou na França, Canadá, Inglaterra, Hungria e Brasil. No Brasil, foi denominada Abordagem Triangular estudada por Ana Mae Barbosa (Nunes, 2003).

As proposições da Abordagem Triangular foram adotadas na construção da Política de currículo nos anos de 1997, 1998 e 1999, quando se elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte. É inegável os avanços para a área, mas na prática não é possível garantir uma abordagem contextualizada, e, assim, se retrocede, pois não se foge de abordar concepções de Arte Clássica elitista sem conseguir fazer a inter-relação com a prática social.

Assim, no que diz respeito ao ensino de Arte Visual, é possível analisar que a Brasil seguiu se inspirando em exemplos de fora para construir suas propostas de ensino. Dessa forma, o Brasil torna-se um grande consumidor de pacotes educacionais de fora, ao propor leis para a Educação e nessas as proposições para o ensino de Arte para a Educação Escolar.

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, o mundo vive o marco da globalização, o desenvolvimento da informática e das telecomunicações que impulsionaram novas possibilidades comerciais e financeiras de forma global. Assim, a lucratividade passou a alcançar níveis sem precedentes em toda história, uma vez

que as mudanças nos modos de produção também foram se modificando, mas não superadas, portanto capitalista, com a presença cada vez maior de máquinas que substituem a força de trabalho humana, modernizando as principais potências capitalistas do século. Esse momento as Políticas Neoliberais passam a ser predominantes, o que atinge também a Educação e, conseqüentemente, as Políticas Públicas.

Importante lembrar que a década de 1990 foi o marco da expansão neoliberal sobre a América Latina, quando especialmente o Brasil e suas políticas públicas imprimiram novos modos de organização dos sistemas de ensino, ora cedendo à pressão de movimentos sociais, ora implementando o tal projeto neoliberal. (Silva, 2019).

Assim sendo, as políticas neoliberais que enfatizam a redução da intervenção do estado na economia promovem a livre concorrência, privatizam empresas estatais e adotam políticas de austeridade fiscal, o que passa a ser parte do contexto brasileiro a partir de 1990 e, mais precisamente, ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002). No entanto, tais medidas seguiram influenciando as políticas subseqüentes. E, conseqüentemente, temos um país com grandes desigualdades sociais que precarizam cada vez mais o atendimento à saúde, à educação entre outros.

Apesar de todas essas contradições já expostas, podemos indicar que as lutas apresentadas em nossas análises indicam que ter conseguido incluir a Arte como disciplina obrigatória tenha sido a grande vitória dos Arte-educadores da época, quando, em 1996, já passados 25 anos da Lei nº. 5.962/71, foi promulgada a LDB nº. 9.394/96 que tratou da obrigatoriedade do ensino de Arte no ensino fundamental e médio.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Brasil, 1996).

O inciso 2º do artigo 26 passou a ser alterado em outros momentos posteriores, a exemplo da Lei nº. 12.287/2010 que tratou especificamente do Ensino da Arte, o qual incluiu as expressões regionais a serem consideradas no ensino.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 2010).

O artigo 26 da Lei nº. 9.394/96 foi ainda modificado em 2013, por meio da Lei nº. 12.796/2013, estabelecendo diretrizes e bases da educação nacional sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, a qual passou a considerar Arte também na educação infantil.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 2013).

O artigo 6º passou a ter a seguinte redação dada pela Lei nº.13.278/2016, que incluiu Artes Visuais, dança, música e teatro como linguagens que constituem componente curricular do ensino de Arte, “§ 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” (Brasil, 2016), sendo o prazo para que este seja cumprido é de 5 anos.

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (Brasil, 2016).

A última e mais recente alteração no inciso 2º do artigo 26 da LDB retirou a obrigatoriedade do ensino de Arte no ensino médio. Tal retirada se dá pela medida provisória nº. 746/2016.

§ 2º o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Brasil, 2016a).

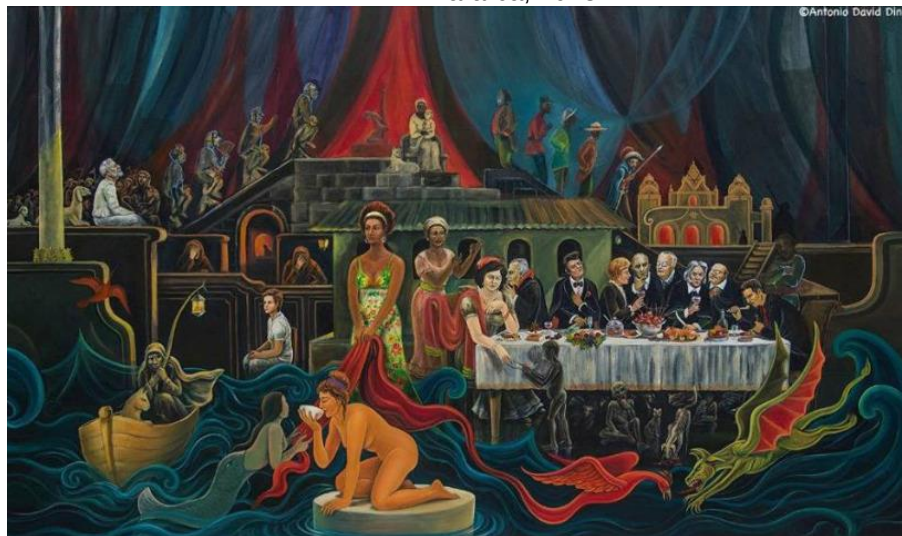
Essa modificação apontada anteriormente, remete há um movimento, em 2014, em torno da construção da proposta da BNCC, a qual se torna pública, e em 2015 colocada para consulta pública, e consta que, após essa consulta, as sugestões foram incorporadas ao documento em uma segunda versão que foi disponibilizada em 2016 no momento em que estava em curso a tramitação do *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff (Weber, 2021).

E quando a obrigatoriedade do Ensino de Arte vem sendo atacado, novamente em 2016, no contexto de golpe, ao retirar a do currículo a Arte no Ensino Médio onde se lançou, por meio da Medida Provisória, a Reforma do Ensino Médio e que modifica o artigo 2º da LDB, em que explicitava-se que o ensino de Arte “[...] constituirá componente curricular obrigatório da **educação infantil e do ensino fundamental**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Brasil, 2016a, grifo nosso). Tão logo houve diversas manifestações e mobilizações por parte de professores/as, estudantes, artistas e intelectuais.

Ao fazer referência a esse contexto, destacamos a pintura de Flavio Tavares, artista paraibano, que faz menção ao momento político vivido no Brasil, por isso intitula-se: *“Brasil, O Golpe: A Ópera do fim do mundo”*. Trata-se de um painel com 3 metros onde é possível reconhecer a presença de Dilma, quando na sua juventude foi torturada, algo esquecido, assim como a morte da vereadora Marielle Franco já fluindo pelo Rio do Esquecimento, referência mitológica ao rio Lele, na mitologia grega, localizado no submundo em que acreditava-se que, aquele que bebesse de suas águas ou as tocasse experimentaria o esquecimento por completo, o que perdia as memórias da vida terrena.

Flavio Tavares traz também um grande banquete de personalidades que vão do judiciário a demais políticos brasileiros sentados à mesa se banquetando, enquanto pessoas miseráveis aguardam ansiosamente pelas migalhas que podem cair da mesa. Dentre as inúmeras cenas e simbologias, o artista traz uma mulher negra que serve a mesa, representando a sua crítica à história brasileira marcada pela herança escravocrata, que ainda habita o Brasil.

Figura 33. Flávio Tavares. *Brasil, O Golpe: A Ópera do fim do mundo*. Pintura a óleo 3 x 1,60 m, Paraíba, 2018.



Fonte: Jornal da Paraíba. Foto: Antonio David Diniz.

Na obra, também é possível reconhecer na cena do banquete a figura de Michel Temer que, ao assumir o governo naquele momento, nomeia Mendonça Filho (DEM) para o ministério da Educação. Caberá a ele a incumbência de comandar reformas educacionais num viés privatista empresarial.

Encontramos nesse período 14 documentos produzidos pelo Movimento das Associações sistematizados em cartas, manifestos, notas de repúdio entre outras, em que avaliam o contexto, se posicionam veementemente contrários às medidas adotadas no país.

As mudanças no Ensino Médio e a clara orientação do governo federal para esvaziar o componente curricular Arte impõem que a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), em seu 27º congresso nacional, se manifeste nos seguintes termos: A chamada “Reforma do Ensino Médio” jamais poderia, em um contexto democrático, ser realizada por ação autocrática, via Medida Provisória. A MP 746 de 2016 retirou a Arte do Ensino Médio [...]. (Manifesto de Campo Grande, UFMS, 2017).

Em diálogo entre diversas associações brasileiras a FAEB, a ANPAP juntamente com ANPEd publicam manifestos sobre a medida provisória também em conjunto do movimento nacional dos estudantes, professore/as, pesquisadores/as intelectuais e sociedade.

Consideramos ilegítimo o uso da Medida Provisória para esse fim, o que se institui como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças

no campo da educação. [...] desse modo, nos posicionamos contrários ao teor da Medida Provisória e conclamamos pela sua não aprovação pelo Congresso Nacional e abertura imediata de um amplo diálogo nacional. (Manifesto Nacional em Defesa do ensino médio, 2016).

A ANPEd juntamente com outras associações, considera que “O uso de uma MP para tratar de uma temática importante no âmbito educacional emite o claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo”. (Manifesto Nacional em Defesa do Ensino Médio 2016). Dessa maneira, indica-se que, da forma como as decisões foram sendo tomadas, ferem a autonomia e os princípios de gestão democrática promovendo a homogeneização e normatividade das propostas curriculares ao atacar a diversidade e a autonomia das escolas e seus professores/as.

Se juntam a essas manifestações a Nota de Repúdio de Montenegro (2016) contra a Medida Provisória, na qual

[...] conclamam toda a comunidade interessada, discentes, docentes, técnicos administrativos e comunidade em geral, a se posicionarem diante da iminente ameaça da retirada das Artes do contexto da Educação Básica Brasileira. (Nota de Repúdio de Montenegro, URGs, 2016).

A FAEB considerou que a medida provisória desrespeita toda trajetória de lutas de pesquisadores, professores/as e estudantes brasileiros.

A medida provisória do ensino médio que horas se apresenta é um retrocesso e um desrespeito à trajetória de lutas dos pesquisadores e professores que vem, há décadas, pensando a educação brasileira, bem como aos estudantes brasileiros. [...] Assim, a FAEB Repudia veementemente esta medida provisória, imposta à população sem discussão. A diretoria já iniciou o diálogo com parlamentares e não descansará até que os direitos dos estudantes da educação básica sejam garantidos e que as discussões do âmbito acadêmico sejam respeitadas. (Nota de repúdio, FAEB, 2016).

Também em 2016, em carta internacional, a Insea (Sociedade Internacional de Educação pela Arte) encaminha ao Ministro da Educação do Brasil declarando preocupação ao saber da medida provisória 746 publicada em Diário Oficial da União, em setembro de 2016, na qual solicita que a situação seja revertida.

Vimos manifestar apoio para que a obrigatoriedade das disciplinas artísticas não seja retirada e afirmamos a sua importância na educação para todos, pois que através das artes os estudantes adquirem conhecimentos e competências essenciais para a vida. (Carta internacional, INSEA, 2016).

Em 2015, as Associações da área de Arte já vinham observando um agravamento em relação aos encaminhamentos propostos para a BNCC quando foi aberta para consulta pública. As Associações encaminham ao então Ministro da Educação, ao Ministério da Educação, ao Secretário da Educação Básica, ao Diretor de Currículo e Educação Integral, à Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular e para a equipe de especialistas da área de Arte da Base Nacional Comum Curricular, um ofício que analisa o componente Arte presente na BNCC.

Tendo em vista a consulta pública da Base Nacional Comum Curricular, doravante denominada pela sigla BNCC, a Federação de Arte-educadores do Brasil (**FAEB**) com suas diversas associações regionais, em conjunto com a Associação Brasileira de Educação Musical (**ABEM**), Comitês Associativos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (**ANPAP**), a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (**ABRACE**) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (**ANDA**) – considerando a relevância do documento para os novos caminhos teórico-metodológicos da educação brasileira – solicitam a Vossa atenção para determinados equívocos e contradições presentes na redação da BNCC. Assim, apontamos a necessidade de alteração de pontos cruciais para dirimir questões pertinentes ao conhecimento. “Arte” na Educação Básica e ao exercício da profissão do Professor de Artes Visuais, de Dança, de Música e de Teatro. De início, queremos enfatizar os princípios das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro para fundamentar os pontos questionados no documento da BNCC. A especificidade e a complexidade da área de **Artes Visuais** evidenciam a necessidade e o compromisso com uma formação escolar que promova a elaboração, a reflexão e a crítica da imagem e de objetos artístico-culturais em seus diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais. O ensino das Artes Visuais promove leituras do campo imagético e a percepção de elementos que constroem o fenômeno visual. A reflexão, a contextualização, a criação e a mediação de distintas visualidades propiciam a compreensão das Artes Visuais como expressão cultural de sociedades heterogêneas, em diálogo com a singularidade e diversidade dos estudantes, como sujeitos históricos de seu tempo e espaço. Para que os direitos de aprendizagem das Artes Visuais sejam garantidos, é essencial que ocorra a sistematização de processos de aprendizagem ao longo da escolarização; espaços e tempos escolares adequados para o ensino das Artes Visuais e a compreensão da necessidade de formação acadêmica específica para o trabalho com esse componente curricular. (Ofício, FAEB, 2015).

As medidas adotadas a partir de 2015 são vistas como uma ameaça à qualidade da educação, uma vez que visa eliminar disciplinas essenciais como Arte e Filosofia, cujas consequências são aumento da exclusão social e limita o acesso ao conhecimento. Há inúmeros apelos por discussões democráticas sobre reformas educacionais visando garantir Políticas Educacionais com amplo acesso a uma educação democrática enquanto direito dos/as estudantes. A crítica também se

estende e abrange a falta de transparência e ao diálogo acerca das decisões governamentais e que atinge o futuro da educação pública no país.

A retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física e mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral científica, ética e estética. Entendemos que, para alterar de fato a qualidade do que é oferecido e ampliar as possibilidades de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio seria necessário um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta. (Manifesto do Movimento Nacional em defesa do ensino médio, 2016).

Ao se manifestar em 2016, o Andes - Sindicatos dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - avalia que a MP 746/2016 tem como pano de fundo o objetivo maior de ofertar um ensino fragmentado aos filhos e filhas da classe trabalhadora e, no geral, indica aspectos mais perversos da mercantilização da educação.

A MP 746/2016, no conjunto, demonstra o objetivo maior da política educacional para o Ensino Médio a ser ofertado aos filhos dos/as trabalhadores/as, que é a preparação unilateral e linear para o mercado de trabalho, subtraindo desses jovens o direito ao conhecimento universal das diferentes formas de expressão, incluindo a corporal e artística, que contribuem para a formação da sensibilidade, da capacidade crítica, da criatividade e do saber apreciar e produzir o belo. (Nota, ANDES, 2016).

Constatamos que o documento da BNCC veio acumulando inúmeras críticas das Associações, de pesquisadores/as não somente da área de Arte, mas da Educação como um todo ao desconsiderar a abrangência e complexidade da área do conhecimento Arte na Educação básica e inseri-la como subcomponente. Ao apresentar o componente Arte em apenas 11 páginas, em contraste com as demais áreas, o que acentua na visão das Associações, um olhar aligeirado para a Arte, evidencia as prioridades do currículo perpetuando uma visão da Arte como acessória na Educação.

Aponta-se também que o prazo para que fossem feitas leituras, análises e debates para as sugestões ao documento foi considerado exíguo, impossibilitando a construção de propostas que fossem condizentes com aquilo que professores/as, pesquisadores/as e estudantes têm acumulado historicamente em suas reflexões práticas e teóricas. “Consideramos que somente a coleta de opiniões realizada em

tempo tão exíguo, não alcançará a complexidade e reflexão necessária à construção de um documento desta envergadura, que norteará a Educação Brasileira” (Ofício, FAEB, 2015).

Ressaltam que a situação só foi se agravando a partir da instabilidade política que se encontrava o Brasil pós golpe de 2016, tanto que a Medida Provisória nº. 746/2016 que trata da reforma do Ensino Médio ao retirar a Arte, e também outras disciplinas da área das ciências humanas, desse nível de escolaridade, aprofunda os problemas que o Ensino Médio vivencia ao ser visto separadamente do conjunto da Educação Básica.

Criticou-se também a concepção formalista e conteudista presentes na BNCC, a substituição da noção de direito de aprendizagem pelo domínio de competências e habilidades que foi vista como violação do princípio constitucional da Educação como direito. (Ofício, FAEB, 2015).

As associações repudiaram veementemente a atuação de pessoas de notório saber no Ensino da Arte conforme previa-se na Medida provisória, e reivindicam a valorização dos projetos políticos pedagógicos das escolas de forma a valorizar a vida das escolas, a criatividade e a autonomia do trabalho docente.

Entendendo que a arte está inserida no campo de apreensão de saberes como as demais disciplinas, rejeitamos a denominação de Estudos e Práticas presente na redação das atuais Diretrizes Curriculares; 3) Pedimos ainda, que a atuação de pessoas de notório saber não seja aplicada ao campo do ensino das artes no Ensino Médio; Reivindicamos por fim, que o ensino de arte tenha uma atenção especial no texto da BNCC de forma a garantir sua presença efetiva na educação básica, considerando a diversidade regional, social e política das escolas no país. Que a arte na educação seja um direito garantido como área de conhecimento imprescindível no processo crítico, ético e estético na formação dos educandos. (Carta da FAEB, 2018).

Após esse Movimento de Resistência, pontuamos que houve sim mais um impacto no Ensino de Arte, uma vez que a disciplina de Arte foi recolocada na Lei nº 9.394/1996, e a BNCC, com todas as contradições que pontuamos, foi aprovada e homologada em 2017, tendo a Arte como um componente curricular que aborda a Arte a partir de unidades temáticas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e inclui Artes Integradas como última unidade temática.

Sendo assim, apontamos que o Estado brasileiro atuou por concessão às reivindicações feitas por professores/as de Arte, não porque estava prontamente

disposto a acolher as demandas dos/as professores/as, mas porque de acordo com Carnoy (1988), a atuação do Estado ocorre de maneira dialética entre coerção e consenso, onde diferentes classes e grupos sociais buscam dar direcionamento às decisões políticas sendo essencialmente crucial a reprodução das relações capitalistas. Diante disso, observamos que os documentos enfatizam o descrédito dado à área de Arte nas políticas educacionais, o que resulta em uma escola como instrumento capaz de fortalecer desigualdades expressas fora dela, solidificando interesses do capital.

A partir dos anos 2000 vivemos a era da informação com a invenção de microprocessadores, momento em que os computadores se tornaram mais baratos e acessíveis. Os meios de produção artística também se modificam, uma vez que as câmeras fotográficas e de vídeo, as mesas de sons e demais equipamentos ficaram mais acessíveis à população. Novas experimentações artísticas na sociedade contemporânea ganham velocidade, e fazem da obra de arte uma mercadoria transformada em capital e investimento pelas potências financeiras mundiais. E, contraditoriamente, se de um lado se enfatiza que a Arte é para todos/as, por outro lado as grandes Bienais cobram percentuais significativos para a visitação e mais uma vez transforma a arte em arte elitista, portanto não-socializada (Nunes, 2003).

Recentemente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) passam a ganhar cada vez mais espaço no ambiente escolar em todas as etapas da educação básica como um meio a “apoiar e enriquecer as aprendizagens” (Brasil, 2010). Tal necessidade precisa ser compreendida como um mecanismo da indústria cultural, que tem a finalidade objetiva de também adaptar e preparar estudantes da classe trabalhadora para operar novas tecnologias que são demandas do mercado de trabalho de configuração neoliberal.

O contexto da pandemia global da COVID-19, de 2020 até 2023, levou as populações do mundo todo a se isolarem em suas casas. Com isso, todos os aspectos da vida foram atingidos, incluindo o trabalho e a Educação. O contexto da pandemia levou à suspensão das aulas de forma presencial e a imprevisibilidade de um retorno naquele contexto, vindo a ser normalizado no final de 2023 porque, nos anos subsequentes, em função da COVID-19, a tecnologia veio para ficar. Com isso, os Estados Brasileiros implantaram plataformas digitais para organizar, ensinar e avaliar as aprendizagens dos alunos no argumento da possibilidade de estudar em

qualquer hora e em qualquer lugar levando em consideração a rotina de cada estudante e, diante disso, ficou implementada a plataformização da Educação. Tal cenário favoreceu a intensa entrada de empresas privadas no desenvolvimento das inúmeras plataformas com aproximadamente de 08 a 10 aplicativos que o/a professor/a precisa gerir: impactando na prática pedagógica do/a professor/a em que o processo de plataformização da rede e seu domínio pelas *big tech* (grandes empresas de tecnologia e inovação que apresentam dominância no mercado econômico) sendo criticamente questionado por profissionais da educação por produzir consequências críticas em especial para pensar os desafios de como é possível usar a rede para experimentação e movimento em rede da Arte digital considerando a expansão da produção de conhecimento que circula dentro e fora da escola e universidade. (Bochio; Polidório, 2025).

Isso tem produzido impactos na atuação do professor ao exigir dos professores buscar formação para dar conta de gerir todas as plataformas digitais.

O processo de plataformização da rede e seu domínio pelas *big tech* produziu consequências críticas, como a padronização dos conteúdos, alinearização da navegação, a gerência da visibilidade pelos algoritmos, a vigilância e coleta de dados e o excesso de informação em fluxo contínuo ligados à uma economia da atenção. Essas consequências são amplas e tocam em questões econômicas, políticas e sociais, impactando também as relações e produções artísticas e culturais e a construção do olhar, das visualidades e do imaginário. (Bochio; Polidório, 2025, p. 3).

Na minha prática enquanto professora de Arte reconheço que a implementação da plataformização gerou a padronização dos conteúdos, uma vez que estes podem ser acessados em planejamentos prontos que contém *slides* já com a dinâmica da aula organizada inclusive com as sugestões das práticas em sala de aula. É possível encontrar posteriores “exercícios” a serem enviados aos estudantes também via plataforma para que estes façam a resolução dos exercícios em outro momento. Ademais, que as minhas ações enquanto professora ficam registradas e se pode obter controle sobre tudo e em quais momentos se “cumpriram” as exigências da disciplina da qual sou responsável. Haja visto que esse controle é feito individualmente de cada professor e também se estabelecem o ranqueamento das escolas nas quais se colocam pressões para as que não alcançarem os índices desejados podem ser punidos.

As plataformas digitais também contam com Inteligência Artificial/IA, uma área da computação que desenvolve sistemas e algoritmos capazes de realizar ações que substituem a inteligência humana. Embora em sua fase recente, a IA vem se apresentando como uma potente tecnologia capaz de explorar ainda mais o mercado da Arte modificando radicalmente as formas de se produzir e se criar Arte, fato que também impacta na educação em todas as dimensões.

Vemos na obra a seguir um exemplo produzido por inteligência artificial, a artista Katia Wille produz com ajuda da robótica e da IA inédita pela primeira vez em São Paulo, onde as obras podem reagir a presença das pessoas.

Ao entrar no espaço, o visitante se depara com uma mistura de materiais dispostos de modo a ocupar todo o espaço de forma fluida. **Katia Wille** ocupa as vitrines com pinturas em telas feitas em tecido metálico e pequenas esculturas em tecido moldado, todas dialogando com as instalações cognitivas feitas em eco látex – material desenvolvido pela própria artista a partir da mistura de látex líquido reciclado com tecidos e outros materiais que se movem através da emoção do espectador. As obras estão tanto suspensas pelo teto como onduladas nas paredes, desenvolvidas a partir deste material poroso, ora em forma de bolhas, ora esticado ou ondulado, destacando texturas e o brilho cobreado da superfície. As pinturas e esculturas estão em constante diálogo. Em “**ToTa Machina**” – que significa “Mulher Máquina” –, as peças se retroalimentam, ou seja, a pessoa vê a pintura e isso gera uma emoção que promove o movimento das esculturas, que por sua vez geram outra emoção, uma vez que o visitante é convidado a ser espectador e em seguida passa a ser protagonista do movimento e, assim, das próprias obras. (Museu da Arte Sacra, 2025).

Figura 34. Katia Wille. Mostra *ToTa Machina* (Mulher Máquina). Museu de Arte Sacra de São Paulo. 2020.



Fonte: Beatriz Calais- Forbes Foto: Reprodução ³⁰

³⁰ Através da Inteligência Artificial na nuvem, as obras reagem à presença de pessoas, refletem sentimentos e interagem através de movimentos.

Após perceber que o Ensino de Arte veio sendo modificado ao longo das Políticas Públicas, evocamos também que a **formação de professores/as**, que também configuram-se enquanto Políticas Públicas, veio passando por diversas modificações que impactaram diretamente o Ensino de Arte no Brasil.

Na redação da Lei nº. 5.692/71, no artigo 7º, que instituiu o Ensino de Arte com a nomenclatura Educação Artística fazia parte do componente da área de comunicação e expressão, com três linguagens específicas: das Artes Plásticas, da Música e das Artes Cênicas que deveriam ser ensinadas pelo/a mesmo/a professor/as.

A demarcação da formação de professores vem ocorrendo subsequentes à Lei 5.692/71, através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE). Em 1973, foram aprovados o parecer de nº. 1.284/73 e a Resolução CFE nº. 23/73, documentos normativos acerca das licenciaturas em Educação Artística ao estabelecer a licenciatura curta, em função da sua duração, que proporcionava uma habilitação geral em Educação Artística, e a licenciatura plena combinava a habilitação geral e a habilitação específica em Artes Plásticas, Música, Desenho e Artes Cênicas. Ou seja, o curso com dois anos de duração formava para lecionar no ensino de 1º grau. E, para o ensino de 2º grau, o/a professor/a deveria cursar licenciatura plena em Educação Artística com duração de quatro anos.

A Reforma do ensino de 1º e 2º graus na lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, destacava no artigo 7º a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo do 1º e 2º graus **como concepção de Arte como Atividade** e não como área de conhecimento. Naquele contexto tem-se um ensino voltado ao tecnicismo. Política que veio a partir do acordo internacional do MEC e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Assim os/as professores/as responsáveis em trabalhar com o ensino de Arte na escola, oriundos desses cursos de Educação Artística, foram responsabilizados por educar em todas as linguagens artísticas, configurando-se, assim, a formação do/da professor/a polivalente em Arte. Houve a capacitação docente nos primeiros anos de implantação, para professores/as de Educação Artística. A capacitação consistiu:

[...] em cursos de curta duração e tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) que apresentavam listagens de atividades e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas, ou mesmo bibliografias específicas. As faculdades que formavam para educação artística, criadas na época especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Nessa situação, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem e que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias. (Brasil, 1998, p. 27).

Na avaliação de Nunes (2003), os cursos de Educação Artística foram construídos para atenderem à demanda da formação de força de trabalho para o mercado de trabalho, uma vez que estavam fundamentados na concepção tecnicista que atribuiu aos/às educadores/as o papel de executores de pacotes instrucionais ajustadas as demandas externas à escola, por outro lado, a pretensão da lei nº 5.692/71 era justamente formar para o mercado de trabalho.

A formação de professores/as também foi um fator determinante para que o Ensino de Arte fosse secundarizado na escola, pois, não havendo profissionais suficientes formados na área, professores/as de outras áreas também atuavam no Ensino de Arte sem ter nenhuma formação para tal. Foi para atender essa demanda que os cursos de licenciatura curta foram criados com a intenção de formar professores/as para atuar no Ensino de Arte, no entanto, caracterizaram as Políticas subsequentes de formação de professores.

Nos documentos produzidos pelas Associações da área de Arte, é possível verificar a abordagem em várias questões relacionadas à formação de professores/as, nos quais enfatiza-se a necessidade da formação específica para professores/as que atuam com Ensino de Arte na educação básica. As licenciaturas são vistas como essencial para garantir um ensino qualificado e almeja-se uma formação que supere a visão utilitarista buscando uma experiência emancipatória como diria Adorno (1995), com possibilidade de Resistência ao que vem sendo instituído pela lógica do consumo e da indústria cultural.

As críticas problematizam a Lei 5.692/71, pois o licenciado em Educação Artística tinha a formação em licenciatura curta naquele período. Desse modo, o licenciado em Educação Artística atuava em sala de aula com todas as especificidades da Arte.

Esta denominação perpetua uma visão de Arte atrelada à Lei nº 5.692 de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação para o 1º e 2º graus, na qual o licenciado em Educação Artística realizava atividades de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho na sua atuação profissional. Ou seja, uma formação em Arte que incorporava diversas habilitações com uma perspectiva polivalente. A Classificação Brasileira de Ocupação do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2010) mantém esse equívoco ao inserir como profissão na área de ensino de quinta a oitava série o Professor de Educação Artística (código 2313-10), em oposição à própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, que insere o termo Ensino da Arte em substituição à antiga denominação Educação Artística. O uso da nomenclatura subcomponente subjugado ao componente Arte não reflete as resoluções aprovadas pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovaram as diretrizes curriculares para os cursos de graduação nas suas especificidades, com titulações próprias, conforme nominado a seguir: CNE/CES nº 2/2004, Dança na resolução CNE/CES nº 3/2004, Teatro na resolução CNE/CES nº 4/2004, Artes Visuais na resolução CNE/CES nº 1/2009. (Ofício, FAEB, 2015).

Avalia-se que existem distorções na dinâmica da educação básica, uma vez que o Ensino de Arte na escola é uma disciplina que cogita conhecimentos das suas especificidades, Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. No entanto, indicamos o descompasso entre a formação e a atuação docente, uma vez que o docente, ao ter formação em uma área específica, atua mobilizando conhecimentos nas demais áreas.

Viu-se que a formação na licenciatura curta no contexto da reforma da Lei 5.692/1971 (Brasil, 1971), em que os cursos de Educação Artística - licenciatura curta, os de Educação Artística habilitação em Artes Plásticas, os de Educação Artística habilitação em desenho, os de Educação Artística habilitação em música, os de Educação Artística habilitação em Artes cênicas implantados na década de 1970 com a reforma da Lei 5.692/1971.

Ressalta-se que os/as licenciandos/as tinham dois anos de formação em curso de licenciatura em Educação Artística com ensino polivalente abrangendo um/a professor/a no ensino das três linguagens concomitantes, ou seja, o ensino de Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas para atuar na Educação Básica e após poderiam complementar sua formação com aprofundamento em uma das áreas para obter a licenciatura plena. Na prática, isso levou a disciplina de Arte a adquirir menos importância na escola, conforme já problematizamos anteriormente, pois não

proporcionou aprofundamento aos/às professores/as e, tampouco proporcionou aprendizados em Arte aos estudantes.

E, desta maneira, diante da falta de formação de professores em Arte, encontramos reivindicações dirigidas às autoridades federais para a extinção dos cursos de licenciatura curta nos diversos documentos como o Manifesto de Diamantina (1985) ao expressar: “Reivindicamos das Autoridades Federais, Extinção dos cursos de licenciatura curta e da polivalência em Educação Artística”. (Manifesto de Diamantina, 1985), reivindicação endossada nos documentos subsequentes como na Carta de São João Del-Rey (1986), a Carta Protesto de Brasília (1986), a Carta da Sociedade Brasileira de Educação através da Arte (1986), a Carta de Poços de Caldas (1988), a Carta do Rio Grande (1988) e a Carta de Uberlândia (1989).

Embora se considere que isso tenha mudando em função do embate criado pelas associações para que houvesse a ampliação dos cursos de graduação nas áreas específicas no país, e que a LDB já tenha dado amparo legal para o Ensino de Arte. Não bastou ter leis que garantissem isso, pois na Reforma do Ensino Médio de 2016 confrontou a formação de professores ao propor que pessoas de notório saber poderiam ministrar conteúdos também do Ensino de Arte na escola, essa proposição foi amplamente refutada pelas Associações.

Na área de arte, visando corrigir as distorções que vão de encontro com a atual LDB, e garantir o pleno exercício da profissão construído ao longo de quatro anos nas instituições de ensino superior, para atender com qualidades especificidades de cada linguagem artística em todos os níveis da Educação Básica. Ressaltamos que o exercício das atividades docentes na área de arte na Educação Básica será prerrogativa dos graduandos em cursos licenciatura em artes visuais, dança, música e teatro e os egressos da licenciatura em educação artística manterão o direito ao exercício docente e a realização de concursos em conformidade com as habilitações diplomadas na certeza de contarmos com apoio dessa Comissão da Educação na tramitação burocrática em questão, esperamos que o pedido possa ser contemplado com rigor e seriedade, tendo em vista a urgência do assunto e o reconhecimento e valorização dos profissionais da educação em artes visuais, dança, música e teatro que clamam por um ensino esse tratamento e consoante ao disposto na LDB e as formações específicas oferecidas pelas instituições de ensino superior no país. (Carta, FAEB, 2018).

Aponta-se para a necessária e desejada interação entre os saberes preconizados na área de Arte, respeitando as especificidades conforme já preconiza a legislação em vigor.

Além da formação inicial, é indispensável que esse professor busque a educação continuada, visando à qualificação de sua prática docente na linguagem específica. A BNCC corrobora essas especificidades ao estabelecer como competência geral da educação básica o conhecimento e a utilização das linguagens artísticas, mencionando a visual, a sonora, a corporal, entre outras. Desse modo, se entende que os concursos públicos para as carreiras do magistério na Educação Básica devem ser pautados pela Lei, considerando prioritariamente os licenciados em Arte/Artes Visuais (Resolução cne/ces nº 1/2009), Arte/Dança (Resolução cne/ces nº 3/2004), Arte/Música (Resolução cne/ces nº 2/2004) e Arte/Teatro (Resolução cne/ces nº 4/2004), de modo que esses se tornem efetivamente os agentes do ensino da Arte nas escolas, sem detrimento da necessária interação com outras áreas do conhecimento. (Carta da FAEB, 2018).

Percebemos que a Política de formação de professores/as em suas formulações e implementações apresentam rupturas, descontinuidades e também retrocessos, uma vez que nem sempre garante as conquistas anteriores e acabam por modificar o que já foi uma luta histórica para que fosse alcançada.

No entanto, abriu caminho para a consolidação de uma categoria profissional que produz ação e reflexão. O ensino de arte nas escolas se transformou e através da produção da área, que hoje conta com nível de pós-graduação em plena expansão, está crescentemente sendo discutido e estudado, influenciando e reivindicando seu reconhecimento em políticas públicas da educação básica. Hoje temos, em todo o país, licenciaturas plenas nas áreas de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. A luta da FAEB não é só uma luta dos Arte-Educadores. É uma luta de toda a sociedade brasileira que reivindica educação de qualidade. Nos últimos anos, demos passos importantes nessa luta. (Carta da FAEB, 2016).

Questionou-se severamente as medidas tomadas pelo Estado brasileiro de forma ampla no que diz respeito às Políticas Educacionais mais recentes, e principalmente no que diz respeito à desqualificação de professores que historicamente vieram lutando para garantir que, na área de Arte, atuassem professores/as qualificados/as.

É inadmissível que um governo possa legitimar sua atuação com atitudes antidemocráticas como a que se apresenta. Ou seja, mudar uma lei que teve na sua gênese a participação efetiva da comunidade educacional, de professores de Artes, associações de artistas etc., configura uma severa agressão a qualquer princípio identificado com a Democracia. Assim como, criar possibilidades para que determinadas áreas do conhecimento possam ser conduzidas por pessoas sem a habilitação específica, concedida através dos cursos de Licenciatura, aponta claramente, para a intenção de desqualificar a formação de professores no país. (Nota de Montenegro, 2016).

Na avaliação das Associações, essas medidas afrontam e comprometem de forma drástica aquilo que prevê a política de formação de professores/as que, conforme apresentamos, já foi conquistado historicamente pelos/as professores/as de Arte no país.

Esta medida é uma afronta a toda a política de formação educacional comprometida com o diálogo em sala de aula e que exige formação coerente, completa e metodologicamente rigorosa. Se retoma, nessa proposta, a ideia de que para ser professor não é necessário formação para tal, desqualificando os/as professores/as de todos os níveis de ensino. A não obrigatoriedade do ensino de educação física e artes para o ensino médio, articulada a política de cortes de verbas, indica um dos aspectos mais perversos da mercantilização da educação: a da gradativa eliminação de conteúdos. Flexibilizar a oferta destas disciplinas significa, na prática, retirar do currículo do Ensino Médio para economizar gastos que irão alimentar o sistema da dívida pública, reforçado pelo novo ajuste fiscal proposto pela PEC 241. (Manifesto nacional em defesa do Ensino médio, 2016).

Em ofício encaminhado em 2017, para o presidente da câmara bicameral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a FAEB manifesta preocupação quanto as perspectivas para a área de Arte (Brasil, 2017).

A Federação de Arte/Educadores do Brasil FAEB vem se manifestar acerca das perspectivas para o ensino de Arte nos próximos anos frente a esse contexto de profundas mudanças nas legislações e políticas públicas, em especial no que se refere ao texto da Base Nacional Curricular Comum BNCC do componente curricular Arte.[...] A crescente desvalorização da carreira do magistério tem desmotivado um número cada vez maior de jovens e profissionais da área de educação e especialmente das escolas públicas a serem candidatos à profissão docente. (Ofício, FAEB, 2017).

Ainda nesse mesmo ofício, os Arte Educadores Faebianos Resistem na contramão da aprovação da lei 13.278, de maio de 2016, que inclui as especificidades do ensino de Artes visuais, do ensino de música, do ensino de dança e do ensino de teatro nos diversos níveis da educação básica. Entretanto, na contramão dos avanços deste texto legal da lei, o texto da 3ª versão da BNCC de Arte “contribui fortemente para a institucionalização da polivalência no ensino da Arte que obriga os professores de Arte ministrarem suas aulas com os conhecimentos e processos que extrapolam sua área de formação e atuação”. (Ofício, FAEB, 2017). Os Arte Educadores Resistem argumentando que a terceira versão da BNCC, provoca o esvaziamento dos conhecimentos consistentes dos

conteúdos de cada área, das artes visuais, da música, do teatro e da dança com sérios danos a inúmeras gerações futuras.

A BNCC desrespeita o texto legal ao ignorar as especificidades da área de arte e o contexto acima exposto quando propõe que cada professor trabalhe com todas as linguagens, não evidenciando e considerando a necessidade determinada pela lei de um professor específico por área/linguagem. (Ofício, FAEB, 2017).

Podemos perceber manifestações de Resistência inclusive no campo dos princípios da Arte-Artes Visuais e sociedade que, na contramão das concepções de Arte a FAEB resistindo aos pressupostos e toda concepção que traz nas Políticas Públicas da educação, incluindo a BNCC, pontuando no documento encaminhado ao Excelentíssimo Senhor Dr. Aloizio Mercadante Oliva Ministro da Educação, para Sr. Dr. Manuel Palácios da Cunha e Melo, Secretário da Educação Básica do Ministério da Educação, Sr. Dr. Ítalo Modesto Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral do Ministério da Educação, Sra. Dra. Márcia Ângela Aguiar, Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular Sr. Dr. Marcos Villela Pereira, da equipe de especialistas da área de Arte da Base Nacional Comum Curricular, que contém ampla Análise do componente ARTE da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública enfatizando no documento os princípios das Artes Visuais para fundamentar os pontos questionados no documento da BNCC. E, dessa forma, pontuando os princípios que os/as professores/as da Área de Artes Visuais assim concebem:

A especificidade e a complexidade da área de Arte-Artes Visuais evidenciam a necessidade e o compromisso com uma formação escolar que promova a elaboração, a reflexão e a crítica da imagem e de objetos artístico-culturais em seus diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais. O ensino das Artes Visuais promove leituras do campo imagético e a percepção de elementos que constroem o fenômeno visual. A reflexão, a contextualização, a criação e a mediação de distintas visualidades propiciam a compreensão das Artes Visuais como expressão cultural de sociedades heterogêneas, em diálogo com a singularidade e diversidade dos estudantes, como sujeitos históricos de seu tempo e espaço. Para que os direitos de aprendizagem das Artes Visuais sejam garantidos, é essencial que ocorra a sistematização de processos de aprendizagem ao longo da escolarização; espaços e tempos escolares adequados para o ensino das Artes Visuais e a compreensão da necessidade de formação acadêmica específica para o trabalho com esse componente curricular. (OFÍCIO n. 6, FAEB, Ponta Grossa, 2015).

Neste trecho, visualizamos a forma explícita as defesas que se faz em relação à concepção de Arte por parte dos professores de Arte. Então, Arte é criação humana, portanto, é um modo que a humanidade pode refletir seu estar no mundo por meio também das linguagens, as quais não necessariamente estão limitadas à oralidade ou à escrita como formas de compreender, produzir conhecimentos e interpretar o mundo. Martins; Picosque e Guerra (1998) enfatizam que a linguagem é um sistema simbólico e um sistema de signos dos quais estamos cercados por expressões verbais e não verbais que comunicam pensamentos e ideias.

Retomamos as discussões do capítulo inicial desta tese ao mencionar que a Arte é criação humana resultado das suas interações com o mundo e, portanto, do trabalho como afirmam Vásquez (2010) e Fischer (1987). Dessa forma, é na interação do ser humano em contato direto com a Arte que o conhecimento artístico se conecta com seus pensamentos, percepções e emoções. E, nesse processo, o conhecimento se unifica permitindo ao ser humano perceber e criar/recriar a vida, o mundo, ou seja, é a Arte dando origem a novas poéticas.

Desta forma, a Arte é essencial na formação e desenvolvimento humano, e por ser conhecimento está presente na educação escolar tendo como dimensões conceituais do ensino de Arte a criação/produção; a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico/estético da humanidade (Martins; Picosque; Guerra, 1998).

No entanto, como mencionamos anteriormente que na trajetória histórica do Ensino de Arte, nem sempre, as dimensões do conhecimento específico da Arte foram viabilizadas em sala de aula com vistas ao desenvolvimento humano crítico e criativo, uma vez que muitas práticas estavam voltadas a técnicas isoladas de pintura, de desenho livre ou prontos para colorir, datas comemorativas entre outras. Isso levou o Ensino de Arte a cair no senso comum como um espaço no currículo de atividade sem conteúdo, sem conhecimento, sem significado e que caracterizaria a hora do lazer. Portanto, uma concepção de Arte que ainda tem resquícios que reverberam em diversos âmbitos da sociedade. Na escola, a Arte passou a ser vista como “Subjetiva e Criativa”, isso levou ao entendimento que a redução da Arte a meras atividades ou percepções que não necessitam de critérios avaliativos rigorosos ou sérios levou a desvalorização de seu papel educativo.

Diante disso, podemos questionar: Como o Movimento das Associações conceberam suas compreensões sobre a **Arte e sociedade**?

Visualizamos que essas preocupações já faziam parte do Movimento das associações em seus primeiros Movimentos de Resistência desde 1985.

Nós, Artistas-Educadores, reunidos durante o 17º Festival de Inverno da UFMG no Encontro Nacional de Arte-Educação, após amplos debates que detectaram questões cruciais da Arte em seus vários desdobramentos, em suas relações com a sociedade, e em sua fundamental importância no processo de desenvolvimento nacional, nos manifestamos através do que se segue. A Arte é insubstituível na humanização da escola e na recuperação da sociedade brasileira. No momento atual de nossa história, a arte e o artista desempenham um papel criador e crítico indispensável. Vivemos ainda a política educacional dos anos setenta, que usou a arte para mascarar uma legislação de ensino tecnicista, impedindo que ela desempenhasse funções vitais na formação do cidadão. Não há cidadania, nem exercício seja de criar, de refletir contextual e historicamente, essa prática se constitui, em si mesma, a dinâmica cultural do caráter de um povo. Alfabetizar é prioridade nacional. A Arte na escola é também, alfabetização não restrita a letras e fonemas. Há uma alfabetização cultural que corresponde a uma leitura de mundo e do fenômeno humano. (Carta de Diamantina, 1985).

É possível afirmar que esse trecho do documento apresenta uma concepção de Arte de cunho crítico, uma vez que se reconhece ser fundamental para o desenvolvimento humano a apropriação da Arte não apenas de seus elementos técnicos e práticos, mas, sobretudo, o próprio documento cita a reflexão, a criação e a contextualidade da Arte, o que é fundamental numa perspectiva de ensino crítico. Mas há que considerar as contradições das relações de classe na sociedade capitalista, onde maioria dos/as trabalhadores/as é privada de conhecimento e apenas o fato da Arte se constituir em criação, reflexão e percepção de mundo não significa apropriação de conhecimentos acumulados pela humanidade. Essas compreensões corroboram com Adorno (1995) ao discutir que a cultura está em constante movimento de conhecimento, e serve como meio para o desenvolvimento humano, o que pode permitir compreensões do mundo por meio da autorreflexão crítica.

Logo adiante, outros documentos vêm reafirmar o posicionamento em defesa de uma perspectiva crítica para o Ensino de Arte, a exemplo da Carta do Rio Grande, de 1988, que cita a Arte como parte do desenvolvimento humano em todas as dimensões. Na Carta de Uberlândia (1989), afirma-se que ignorar a dimensão da

Arte contribuiu para a não valorização do ser humano como ser pensante, sensível e crítico. A mesma carta se posiciona:

Acreditamos ser a escola o espaço de Ler, Escrever, Contar, Imaginar, Simbolizar; o lugar no qual a cultura é vivenciada, pensada em todas as suas potencialidades, lugar no qual a Arte não seja dimensão negada, mas espaço que permita ao Ser Humano, através de imagens e símbolos, de codificação e decodificação específica, conseguir o prazer de reconhecer-se e transformar-se através, também, do não-verbal que permeia a Arte. (Carta de Uberlândia, 1989, p.1).

Na Carta de São João Del-Rey (1986), visualizamos críticas a respeito da mercantilização da Arte na sociedade do consumo, e que nestas condições, a presença do Ensino de Arte na Educação é relegado a planos secundários, pois não interessa ao capitalismo uma formação com vistas a integralidade humana.

A necessidade de se (re) pensar essa relação vem da deformação que sofreu a arte, considerada como objeto de luxo, adorno de uma sociedade de consumo, e relegada, na educação, a um plano secundário. A quem interessaria essa deformação do sentido da arte? (Carta de São João Del-Rey, FAEB, 1986).

Fica explícito que a concepção de Arte é questionada fortemente pelas Associações no momento em que se propõem modificações na forma com que vem sendo concebida a Arte e seu ensino na escola e na sociedade em geral.

Para ao capitalista, o luxo pode significar satisfação de seus desejos privados, mas implica também ostentação de riqueza como meio de obter crédito e prestígio. O capitalismo não é, em sua essência, uma força social propícia à arte, disposta a promover a arte. (Fischer, 1987, p. 61).

E justamente nesse sentido que se percebeu a necessidade de discutir essas concepções, se fazer presente, ser Resistência, no que se refere aos encaminhamentos de uma Política Nacional para o Ensino de Arte. Com isso, reivindicou-se a participação de professores/as de Arte nos espaços de decisão, exigiu-se isso, pois entendia-se que somente os/as professores/as da área de Arte teriam condições de debater essas concepções e as questões pertinentes à área. Temos como exemplo as indicações para representar a área de Arte na Comissão Nacional para o estudo das Políticas Educacionais para o Ensino de Arte.

FAYGA OSTROWER – artista plástica e Presidente da SOBREART (Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte). Representante dos artistas. ALEXANDRE SCHNEIDERS DA SILVA – Arte-Educador. Presidente da Associação Gaúcha de Arte-Educação. Representante da Região Sul. ANA MAE BARBOSA – Doutora em Arte-educação. Membro da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo. Representante da Região Sudeste. MARCO CANAROTTI – Arte-Educador. Presidente da Associação Nordestina de Arte-Educadores. Representante das Regiões Norte e Nordeste. LAIS ADERNE – Arte-educadora. Membro da Associação de Arte- Educadores do Distrito Federal. Representante da Região Centro-Oeste. (Carta de São João Del-Rey, 1986, p.2).

Verificamos na Carta de São João Del-Rey, que os/as Professores/as de Arte tinham preocupações quanto a quais concepções seriam encaminhadas junto às discussões de Políticas para o Ensino de Arte e, por essa razão, buscavam se mobilizar para participar de decisões que dizem respeito à área.

Vimos que nos diferentes eventos se aponta para uma concepção de Arte totalmente contrária àquela vigente e dominante, portanto crítica. Mas, conforme nos aponta Nunes (2022), os/as professores/as de Arte, naquele período, acreditavam que um ensino de Arte que reproduzia relações sociais era tomado como crítico e não era visto como reprodutivista, o que concebia uma escola sempre a serviço da classe dominante. Ou ainda utilizar as mesmas práticas tecnicistas somente contribui para uma formação fragmentada, em que o sujeito se adapta, se acomoda ao meio que está inserido sem condições de fazer leitura da realidade e, menos ainda, de realizar intervenções em sua realidade. Ou reproduzir a história da Arte europeia com as formas expressivas já dadas e sem considerar as contradições da produção artística numa sociedade de classes não é fazer abordagem crítica.

A arte, no sentido próprio da palavra, é ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária, pois conduz o homem desde as representações e os preconceitos sobre a realidade, até a própria realidade e à sua verdade. Na arte autêntica e na autêntica filosofia revela-se a verdade da história: aqui a humanidade se defronta com a própria realidade. Qual é a realidade que na arte se revela ao homem? Talvez uma realidade que o homem já conhece e da qual deseja apenas apropriar -se sob outra forma, isto é, representando-a sensivelmente? (Kosik, 1995, p.130).

E, nesta perspectiva, a Arte pode sim ser revolucionária e ampliar nossas formas de ver, sentir e significar nosso modo de estar no mundo.

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a

determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. *A arte, ela própria, é uma realidade social.* (Fischer, 1987, p. 57).

Por motivos de ampliar a compreensão do pensamento crítico, é que se considerou relevante constituir uma referência comprometida com a classe trabalhadora com vistas à construção, também, de um novo projeto histórico para uma sociedade democrática (Nunes, 2022). Por essa razão, que os documentos apresentam uma concepção de homem como sendo ser pensante e capaz de ler o mundo de forma crítica. No entanto, o ser humano, como ser de razão e emoção, só poderá ler o mundo de forma crítica se desocultar as relações sociais de produção, as relações de trabalho, os modos de produção e as desigualdades e perceber criticamente as contradições presentes na sociedade (Nunes, 2022). Sem essas prerrogativas não é possível dizer que o sujeito tenha a possibilidade de ler o mundo de forma crítica, portanto não é estar fundamentado em uma concepção de Arte na perspectiva revolucionária.

Sem uma valorização necessária da Arte e de seu Ensino, dificilmente pode-se chegar ao objetivo que se almeja: o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões – o ser integral, valorizando seus aspectos intelectuais, sociais éticos e estéticos da aprendizagem em Arte e, menos inda, transformar a realidade vivida, como expressa o Manifesto de Montenegro de 1993 elaborado em ocasião do 7º Seminário Internacional de Arte-Educação.

A valorização e necessária inclusão da arte nos currículos escolares como componente fundamental a educação, uma vez que mobiliza a sensibilidade, o conhecimento, o compromisso ético e político com a realidade vivida, o imaginário, as práticas de transformação, estabelecendo um campo de experiências e saberes capazes de resultar em produto cultural qualificado. (Manifesto de Montenegro, FAEB, 1993).

Outro ponto a ser considerado em relação às compreensões da Arte pode ser encontrado na nota de apoio da FAEB (2017-2018) ao se posicionar em relação a uma exposição da artista mineira Alessandra Cunha que foi censurada pela polícia civil do Mato Grosso do Sul, alegando que sua obra incentiva a pedofilia. No entanto, a artista rebate a acusação expondo, em veículos de comunicação³¹, que suas obras têm caráter de denúncia. Assim, a FAEB se posiciona afirmando que a Arte compõe

³¹ Mais informações podem ser visualizadas em publicações de jornais que noticiaram a censura à artista.

a formação integral do ser humano, então está em consonância com os dilemas do tempo presente. Portanto, a Arte não é omissa aos problemas do seu tempo. Isso converge com os princípios defendidos pelos/as professores/as de Arte, que já apontamos acima.

A exposição tem um caráter didático e crítico, pois denuncia um dos males que assola nossa sociedade sob o manto da hipocrisia da moral e dos bons costumes, a saber, o crime da pedofilia [...] A exposição promove a reflexão sobre os dilemas da nossa sociedade e estimula a formação do pensamento crítico por meio das visualidades das obras. (Nota de Apoio, FAEB, 2017-2018).

Nesse sentido, a concepção de Arte expressa revela a Arte como Denúncia Poética ao se referir à exposição da artista como denúncia poética contra o machismo representando situações de perigo para mulheres e crianças, e mesmo ao expressar o sofrimento e crueldade dessas práticas presentes na sociedade brasileira. É possível compreender também a Arte como Reflexão Crítica e Crítica Social, uma vez que as obras de Arte têm o potencial reflexivo, trazendo a importância de problematizar a presença humana no mundo e as questões sociais. A Arte pode ser um meio para que seres humanos possam se construir e reconstruir, para sentir e pensar o mundo. É o que expressa o Manifesto pela Arte de 2017.

Problematizar a presença humana nesse diálogo com as obras de arte não se consegue por meio da censura; pela fruição artística um povo se constrói e reconstrói para sentir e pensar o mundo. (Manifesto pela Arte, UFMS, 2017).

Nesse sentido, a Arte é vista como Prática Política e Social o que também se estende ao seu Ensino. Logo, as aprendizagens em Arte devem garantir formação integral de estudantes.

Para que os direitos de aprendizagem das Artes Visuais sejam garantidos, é essencial que ocorra a sistematização de processos de aprendizagem ao longo da escolarização; espaços e tempos escolares adequados para o ensino das Artes Visuais e a compreensão da necessidade de formação acadêmica específica para o trabalho com esse componente curricular. (OFÍCIO n. 6, FAEB, Ponta Grossa, 2015).

Com isso, verificamos que os/as professores/as de Arte se preocupam em estabelecer relações da Arte com a sociedade, a escola e o mundo ao pensar a

diversidade e também as desigualdades sociais, de modo a garantir que estudantes possam ser levados a uma aprendizagem consciente e crítica e se tornem sujeitos autônomos capazes de intervir em suas realidades.

Pensar a aprendizagem em Arte requer a inter-relação entre o fazer artístico, a apreciação e a história da Arte, não somos neutros, carregamos uma visão de mundo de educação de escola de sociedade de que homem se quer formar com base no posicionamento docente. No entanto, se na sua formação o/a professor/a de Arte não consolida as suas bases teóricas, também não é possível consolidar um ensino e aprendizagem crítica.

Visualizamos também que os/as professores/as de Arte produziram inúmeras **pesquisas científicas** ao longo de suas lutas históricas, mapeamos as pesquisas publicadas nos últimos 10 anos pelas Associações e Federação sobre a temática Políticas Públicas, Ensino de Arte e Resistência.

Durante toda a trajetória das Associações, enquanto Movimentos de Resistência, se organizaram inúmeros eventos com a finalidade de fortalecer a luta em prol do Ensino de Arte no Brasil. Por isso, buscamos trazer os principais debates e temáticas como estratégias de suas ações nos últimos 10 anos.

O Movimento das Associações, também Resiste ao produzir suas pesquisas, tanto que em seus documentos menciona preocupações com os cortes de gastos na área de pesquisa científica, principalmente na CAPES, ocorridos em 2019.

As Associações abaixo nomeadas, representantes da área de Artes, se somam a comunidade acadêmica científica do país para expressar sua extrema apreensão frente aos cortes propostos ao orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o ano de 2019 e com as consequências que tal medida pode trazer a pesquisa, a formação de professores e a educação brasileira em geral. O orçamento da capes já tem sofrido severos cortes nos últimos anos, o que tem imposto a seus programas seríssimas restrições. Novos cortes, como o proposto para o orçamento de 2019, atingirão um número ainda maior de estudantes, docentes e pesquisadores(as), podendo trazer danos irreversíveis para o ensino, a pesquisa e a pós-graduação no país. (Nota das Associações da área de Arte, 2018).

O documento faz menção a uma nota publicada pela presidência da CAPES em que se relata cortes no pagamento de bolsas de pós-graduação, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Programa de Residência Pedagógica, no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação

Básica, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e os mestrados profissionais da Programa de Mestrado profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de educação Básica (PROEB). Os cortes do orçamento de 2019 são vistos pelas Associações como uma significativa ameaça que pode causar danos irreversíveis em todas as áreas de pesquisa e ensino no Brasil.

Diante desse cenário, muitas pesquisas, ao sofrer impactos do corte de gastos, são inviabilizadas, uma vez que suas rupturas comprometem o andamento de suas etapas e de seus resultados. Acreditamos que as pesquisas que deram continuidade, foi porque os/as pesquisadores/as e estudantes a fizeram com seus próprios recursos.

Localizamos na ANPAP uma quantidade significativa de pesquisas nos últimos 10 anos. A ANPAP organizou no total 33 eventos nacionais, de 1988 até 2024. Com 32 eventos publicados em Anais. Destes, de 2013 até 2023 constam 11 eventos registrados em Anais e que foram encontrados disponibilizados de forma *online*, e seguem sistematizados conforme quadro abaixo.

Quadro 10- Dados coletados nos anais da ANPAP de 2013-2023.

Evento	Ano	Temática	Local	Número de artigos publicados
22º	2013	Ecossistemas Estéticos	Belém- PA	156
23º	2014	Ecossistemas artísticos	Belo Horizonte-MG	125
24º	2015	Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões	Santa Maria-RS	264
25º	2016	A arte: seus espaços e/em nosso tempo.	Porto Alegre-RS	140
26º	2017	Memórias e InventAÇÕES	São Paulo-SP	393
27º	2018	Práticas e ConfrontAÇÕES	São Paulo-SP	285
28º	2019	Origens	Goiás -GO	229
29º	2020	Dispersões	Goiânia-GO	259
30º	2021	(Re)existências	João Pessoa-PB	301
31º	2022	Existências	Recife-PE	290
32º	2023	Formas de Vida	Fortaleza-CE	312

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados coletados.

Na FAEB, encontramos ao longo de sua trajetória, 31 Congressos Nacionais que assimilaram eventos internacionais em suas programações. As ConFAEBs de 2013 até 2023 somaram 10 eventos conforme descritos no quadro abaixo.

Quadro 11- Dados coletados nos anais da FAEB/ConFAEB (2013-2023).

ConFAEB	Ano	Temática	Local	Número de artigos publicados
23º	2013	Arte/Educação no Pós Mundo	Porto de Galinhas-PE	273
24º	2014	Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender. E II congresso Internacional de Arte/Educadores	Ponta Grossa-PR	334
25º	2015	Políticas Públicas e o Ensino de Arte: Entre a formação e a ação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.	Fortaleza- CE	169
26º	2016	Políticas públicas e ensino de Arte: Processos educativos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.	Boa Vista- RO	103
27º	2017	“Enquanto esse velho trem atravessa...” : outros caminhos na experimentação e na formação docente em Arte.	Campo Grande-MS	233
28º	2018	Ações Políticas de/para enfrentamentos Resistências e Recriações	Brasília-DF	246
29º	2019	Nortes da Resistência: Lugares e contextos da Arte-educação no Brasil	Manaus-AM	119
30º	2021	Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã	Pelotas-RS	129
31º	2022	O invisível não é irreal: é o real não percebido: Por uma Arte/Educação sensível	Juiz de Fora-MG	142
32º	2023	Territórios da Arte na Educação Contemporânea	São Luis- MA	348

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados coletados.

A ANPED disponibiliza em seu *site* as publicações de Anais das últimas 04 Reuniões Nacionais ao longo do período que investigamos (2013 - 2023). Os dados quantitativos sistematizados no quadro abaixo contabilizam apenas os artigos referentes ao GT Educação e Arte e não os demais GTs o que somaria número maior de publicações. Lembramos que somente foram coletados dados dos encontros nacionais, mas a ANPED realiza encontros por regionais, nos quais também se publicam e são apresentadas pesquisas científicas, que seguem organizadas em anais de eventos.

Quadro 12- Dados coletados nos anais da ANPEd (2013-2023).

Reunião	Ano	Temática	Local	Número de artigos publicados
38º	2017	Democracia em Risco - a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência.	São Luis- MA	22
39º	2019	Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências.	Niterói- RJ	21
40º	2021	Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!	Belém-PA	27
41ª	2023	Educação e Equidade: bases para amar-zonizar e reconstruir o país	Manaus-AM	21

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados coletados.

As publicações científicas nos Anais de Eventos são pesquisas mobilizadas por professores/as, artistas, pesquisadores/as e estudantes de graduação e pós-graduação que ao longo de suas trajetórias, têm consolidado a área de Arte com um significativo número de artigos.

Os resultados quantitativos estão sintetizados no quadro abaixo, destacando que, de 2013 até 2023, encontramos um total de 4.941 artigos nos eventos nacionais e internacionais organizados pela FAEB, ANPAP e ANPEd. E, destes apenas 3,37%, que somam 167 artigos, falam da temática que se aproxima de nosso objeto de pesquisa, o que não é uma quantidade tão significativa diante do total de artigos publicados e diante das lutas de Resistência e do cenário que tem sido vivenciado no Ensino de Arte no Brasil.

Quadro 13- Quantitativos de artigos coletados dos anais de eventos da ANPAP, FAEB e ANPEd.

Associação	Total de artigos publicados de 2013-2023	Total de artigos que discutem Resistência- Políticas Públicas e Ensino de arte
ANPAP	2.754	91
FAEB	2.096	68
ANPEd	91	8
TOTAL	4.941 (100%)	167 (3,37%)

Fonte: Organizado pela autora.

Diante dos números apresentados verifica-se que a área de Arte tem na pesquisa acadêmica também sua expressão de Resistência diante dos desprestígios que área sofre historicamente.

No geral, as pesquisas abordam a intersecção entre Resistência-Políticas Públicas e Ensino de Arte dando ênfase aos aspectos legislativos que contribuem para promoção do Ensino de Arte e suas práticas educativas que promovem acesso e inclusão de saberes artísticos e estéticos contemplando a diversidade cultural e suas Resistências contra sistemas opressores.

Destacamos a pesquisa de Lilian Ferreira (2018) a qual, ao abordar as experiências históricas do Ensino de Arte em países da América Latina, mais precisamente Brasil e Cuba, afirma que no Brasil os Arte/Educadores se lançaram numa Resistência histórica para ter seu campo de trabalho reconhecido, a autora enfatiza ser através de pesquisas e movimentações que se pressionou as legislações e Políticas Públicas concretizando a importância do Ensino de Arte.

No conjunto dos 167 artigos selecionados sobre Resistência-Políticas Públicas e Ensino de Arte, nos Anais de Eventos da ANPAP, ANPEd e ConFAEB notamos que as pesquisas abordam o Ensino de Arte suas metodologias e suas Resistências pedagógicas destacando como as experiências históricas contribuíram de maneira significativa para a inventividade no Ensino de Arte como forma de Resistência nas instituições de ensino, o que representa possibilidades de transformação.

Outra temática presente são as questões envolvendo as Políticas Públicas, dentre elas destacam-se as avaliações críticas sobre o impacto da Reforma do Ensino Médio resultando em aspectos negativos no Ensino de Arte e na Educação em geral. Traz-se a Lei 13.0006/2014 que torna obrigatória a projeção de filmes nacionais nas escolas como uma Política para a valorização da cultura nacional, o que não tem sido efetivada na prática gerando retrocessos.

Discutem a significativa contribuição das poéticas decoloniais como a cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileiras e as poéticas de gênero no Ensino de Arte no sentido de promover um ensino crítico reconhecendo a diversidade cultural presente no Brasil e na América Latina. Para tanto, discute-se também a Curadoria como uma ferramenta de Resistência na formação e nas práticas pedagógicas. O que converge com as reivindicações já feitas pela FAEB em Carta de 2018.

Reivindicamos também, continuarmos a ter em nossos conteúdos, de forma explícita e legitimada, a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a arte e a cultura das populações Indígenas

fundamentais na formação da nossa identidade como povo brasileiro. (Carta da FAEB, 2018)

Consideramos Arte e poética da Resistência como um dos pilares fundamentais para o Movimento das Associações, haja visto que, em 2019, no 27º ConFAEB e sétimo Congresso Internacional de Arte/Educadores, cuja temática foi “Nortes da Resistência: Lugares e contextos da Arte-educação no Brasil”, foram realizadas conferências, mesas de debates e rodas de conversa nas quais se perguntava: Como Resistir? A que Resistir? Para que Resistir?

Na tentativa de responder essas questões trazemos exemplos e as formas como isso tem sido expresso nas pesquisas científicas dos eventos da FAEB, da ANPAP e da ANPEd.

Coutinho (2019), ao refletir em sua pesquisa sobre os desafios de resistir em contexto tão emblemático no qual o Brasil tem vivenciado, desenvolve uma proposta curricular para o ensino médio com base em poéticas cujas temática versam sobre a cultura indígena, mulher, violência, política, religião e cultura afro-brasileira. Desta forma, Coutinho (2019) traz repertórios poéticos e proposições de criação artística a fim de promover e contribuir com aprendizagens de pensamento crítico e criativo dos/as estudantes, tanto na esfera individual como coletiva.

De igual maneira, Paula e Marques (2022), Faria, Pimentel e Xakriabá (2022), Souza (2015), Vidal e Costa (2021) e Nhambiquara e Ribeiro Nhambiquara (2023) apresentam, em suas pesquisas, a importância de reconhecer e valorizar as Arte Indígena, propondo revisões críticas da história da Arte no sentido de incluir as perspectivas e produções dos povos originários Brasileiros da América Latina.

Dessa forma, podemos dizer que a Resistência vem se construindo nas práticas presentes na escola através do Ensino de Arte.

Souza (2019) enfatiza que Resistência deve ser um dos atos políticos e pedagógicos dos/as professores/as de Arte no sentido de constituir um legado intergeracional, uma vez que as rupturas democráticas no país intensificaram narrativas de ódio que fomentam atos violentos de desprezo à democracia, à diversidade, ao pensamento divergente, à cultura e à Arte, a uma educação comprometida com a criticidade dos sujeitos.

Moura (2016), ao realizar sua pesquisa de doutorado, busca no pensamento de autores/teóricos Latino-Americanos aporte para compreender os sentidos da

decolonialidade e da desobediência docente em Artes Visuais. Assim como Perigo e Nascimento (2021) questionam a adoção de perspectivas eurocêntrica propondo outra perspectiva no sentido de realizar outras leituras e releituras da Arte Brasileira. Rocha (2021) e Amaral (2019) ampliam essa discussão para que, além de se adotar as perspectivas das teorias decoloniais, discuta-se a necessidade de também incluir a perspectiva feminista em nossa docência em Artes Visuais.

Reivindicamos também, continuarmos a ter em nossos conteúdos, de forma explícita e legitimada, a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a Arte e a cultura das populações Indígenas fundamentais na formação da nossa identidade como povo brasileiro. (Ofício, FAEB, 2018).

Os Movimentos de Resistência das Associações, no Brasil, articularam pesquisadores/as de países Latino-Americanos como forma de fortalecer vínculos e também a luta em defesa da Arte. A exemplo da conferência de 2015 na ConFAEB, intitulada “LA COMUNALIDAD CREATIVA UNA PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN - Adolfo Albán Achinte, da Universidad del Cauca ,na Colômbia, explicitou que o ato de criar imagens também constitui o pensar e o estar no mundo, portanto, é também ato político.

Cosme e Lopes (2022), ao pesquisarem golpes militares no Brasil e na Argentina enfatizam que a Resistência também se faz nas práticas artísticas ao incorporar as temáticas vividas no contexto social como denúncia, o que consequentemente é próprio da Arte e de seu ensino, por isso Resistência também é potência crítica, conforme discute Sá (2022).

Estas pesquisas convergem com o Manifesto da ANPEd publicado recentemente, em 2024, no qual aborda-se a preocupação com contexto conservador que no Brasil tem sido crescente nos últimos anos, e destaca como pontos principais as rupturas democráticas, a criminalização do pensamento livre e o silenciamento dos/as professores/as e pesquisadores/as colocando em risco a circulação de conhecimentos acadêmicos, retrocessos educacionais a exemplo do caráter privatizante da educação.

Os documentos criticam a censura, especialmente de obras de Arte e comparam a censura a práticas autoritárias de regimes históricos como Nazismo na Alemanha, o fascismo na Itália e as ditaduras no Brasil e países da América-Latina.

Essas resistências são verificadas na Carta Protesto de Brasília e também no Manifesto pela Arte, de 2017, que cita “Problematizar a presença humana nesse diálogo com as obras de arte não se consegue por meio da censura” (Manifesto pela Arte, 2017).

Em 2013 foi realizado o 22º Encontro Nacional da ANPAP, em Belém-PA. E teve como temática Ecossistemas Estéticos em que a Arte é apresentada como um organismo vivo, que interage com tudo o que está a sua volta, portanto, não é isolada, é parte de uma rede de dinâmicas e complexas trocas culturais, tecnológicas e sociais das quais é afetada e, assim mesmo, sobrevive a um sistema industrial-tecnológico, a sociedade do consumo e do espetáculo.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as artes visuais e as imagens são organismos vivos que interferem no todo da esfera cultural e sofrem interferências dos demais organismos e sistemas que compõem essa esfera. Estamos propondo não apenas conceber a arte em rede com outros elementos da cultura ou a partir de um mero contexto mais ou menos perceptível, mas de conceber a arte como elemento dependente dessa rede; como elemento alimentício e, ao mesmo tempo, componente devorador nessa tessitura sistêmica. Essa perspectiva, talvez, nos permita refletir sobre os muitos modos camaleônicos do ser e do estar das artes visuais em seu campo ampliado (ou emancipado, como querem alguns). (ANPAP, 2013).

A Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) realiza o 23º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (23º CONFAEB), no período de 03 a 06 de novembro de 2013, em Porto de Galinhas, na Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com diferentes instituições e órgãos de fomento à produção científica e cultural. O 23º CONFAEB, com tema ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-MUNDO, evidencia os caminhos da Arte/Educação na pós-modernidade em uma sociedade que acredita, discute e divulga o fim do mundo, fim dos tempos... Seria o fim de uma era? Quais as mudanças conceituais da Arte/Educação, das questões artísticas e educacionais nos lugares de produção, difusão e acesso às culturas?

Na ConFAEB de 2015, em conferencia intitulada “Políticas públicas para o ensino de arte no Brasil: o perde e ganha das lutas”, Ana Mae Barbosa, escreve um o texto que explicita as lutas que Arte Educadores/as brasileiros/as e a Associações têm enfrentado para manter a Arte como disciplinas obrigatórias do currículo. Este histórico se faz necessário frente às lutas desencadeadas em função da

desqualificação da Arte presentes nas discussões no país e nas Políticas Públicas Educacionais. Problematisa a entrada de agentes privados na educação cada vez mais tomando decisões a respeito das Políticas Públicas.

Diante das Políticas Públicas da Educação para completar a decepção da Federação dos Arte Educadores do Brasil, e das Associações de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP, da Dança (ANDA), dos pesquisadores do teatro (ABRACE) e dos pesquisadores da música (ABEM) e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e incluindo aí o movimento de contestação em cada Estado Brasileiro dos/as professores/as atuantes na Educação Básica e dos/as Professores/as dos cursos de Licenciatura das diferentes linguagens nominadas acima, bem como ainda dos cursos de Cinema no Brasil, e com manifestações de artistas e movimentos culturais sobre o projeto de lei nº. 193/2019 que Institui o “Programa Escola sem Partido” e, no seu artigo 4º desse projeto de lei expressa:

Art. 4º No exercício de suas funções, o professor: I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria; V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções; VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula. (Projeto de Lei, Câmara dos Deputados, 2019).

Os/as Arte Educadores/as revoltados/as se mobilizaram em todo o país promovendo manifestações em todos os Núcleos Regionais de Educação, Secretárias estaduais e municipais de educação, nas Universidades, nas Escolas, nas Ruas e na produção científica de pesquisadores/as e estudiosos/as, nos centros de cultura, os/as artistas ocupando, em grande maioria a Câmara dos Deputados para se manifestar contrários a essa proposta autoritária e que fere de forma intensa os direitos já garantidos no artigo 5º da Constituição Brasileira, de 1988, da livre manifestação do pensamento (inciso IV), a liberdade de consciência de crença (inciso VI), a liberdade de expressão intelectual, artística, científica e comunicacional (inciso XIX), liberdade de exercício profissional (inciso XII) e liberdade de informação

inciso (XIV) e, sendo assim, uma pesquisa de Nunes e Oliveira (2019), através de um questionário a todos os/as professores/as de Arte de um núcleo Regional de Educação de uma cidade do Estado do Paraná, ao indagar sua concepção e visão sobre a não liberdade de cátedra apresentada no projeto de lei, todos os participantes da pesquisa, num total de 80 respondentes, todos se posicionaram contrários à não liberdade de cátedra, repudiando veementemente a proposta do projeto de Lei que institui o Programa Escola sem Partido. Isso revela apenas uma dimensão do que, no Brasil inteiro, a partir de movimentos de Resistência gerou o arquivamento do processo, o que garantiu o que a Constituição de 1988 prevê.

Os Movimentos de Resistência das Associações organizaram uma pauta e uma agenda extensa com os debates decorrentes de todas as modificações nas Políticas Públicas para o Ensino de Arte. Pauta-se também Resistências aos retrocessos democráticos, manifestando apoio à preservação de patrimônio cultural, repudiando projetos como Escola sem Partido e Escolas Cívico-Militares, terceirização da educação, as quais são pautas ainda presentes.

Nos quadros abaixo fica perceptível que as Associações da área de Arte e, em diálogo com demais áreas, não se calaram diante de todas as afrontas que têm vivido na sua trajetória histórica, gerando muitos Movimentos de Resistência, conforme podemos visualizar a seguir.

Quadro 14- Manifestos mapeados e organizados para análise

MANIFESTOS		
Ano do documento	Tipo de documento	Teor do documento
1985	Manifesto Diamantina-Encontro Nacional de Arte-Educação durante o 17º Festival de Inverno da UFMG	Reivindicava das Autoridades Federais, da Universidade, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e da Cultura e aos Arte-Educadores posição para que a Arte tivesse condições de estar na escola como insubstituível na humanização da escola e também na alfabetização cultural que corresponde a uma leitura de mundo e do fenômeno humano.
1991	Manifesto de Uberlândia- do departamento de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia.	Tratamento igualitário aos demais cursos ofertados na Universidade, uma vez que dirigentes dessa universidade expressam publicamente e de forma cínica um cabal desprezo pelo setor. Exigem condições de trabalho e espaços adequados para que estudantes da área não só assimilem conhecimentos técnicos, mas que tenham condições de filosofar, julgar, colocar-se à frente de acontecimentos e a teorizar. “Enfim, a pensar”.

(continuação)

MANIFESTOS		
Ano do documento	Tipo de documento	Teor do documento
1983 - 7º Seminário internacional de Arte-Educação	Manifesto de Montenegro	Cobram da União, Estados e Municípios uma postura de organização de um Planejamento Estratégico Integrado e Participativo demonstrando preocupação não só com questões educativas, mas com as interrelações entre a educação e a cultura.
2016	Manifesto do movimento nacional em defesa do ensino médio sobre a medida provisória	Consideramos ilegítimo o uso da Medida Provisória para esse fim, o que se institui como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação, se posiciona contrários ao teor da Medida e conclama não aprovação
2017	Manifesto pela Arte – Carta Aberta dos professores de Artes Visuais da UFMS.	Repudia a atitude dos 4 deputados que, arbitrariamente, censuraram as obras da artista Alessandra Cunha.
2017	Manifesto pela Arte professoras e professores dos Cursos de Artes Visuais Bacharelado e Artes Visuais Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul contra censura as obras de arte de Alessandra Cunha.	Se Posiciona contra a Censura da Arte e de suas produções contemporâneas
2018	Manifesto da InSEA/2018	Manifesta-se sobre o que acredita em relação ao direito do acesso a Arte Visual em todos os lugares.
2018	Manifesto ANPEd pela democracia.	Reafirma a resistência a qualquer forma de autoritarismo.
2024	Manifesto de ex-reitores e ex-reitoras das universidades públicas em defesa da democracia.	Se manifesta em defesa da Democracia.
2024	Manifesto da ANPEd em solidariedade à comunidade filosófica de UESB.	Repudia às ameaças que a comunidade filosófica da UESB/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia vem sofrendo desde o dia 25 de março de 2024.

Fonte: organizado pela autora com base nos documentos mapeados.

No quadro seguinte, destacam-se as cartas produzidas e publicadas que, fazem críticas e recomendações de Políticas Públicas para o Ensino de Arte e as formas como foram se estabelecendo no contexto brasileiro.

Quadro 15- Cartas mapeadas e organizados para análise.

CARTAS		
Ano do documento	Tipo de documento	Teor do documento
1986	Carta protesto de Brasília	Manifesta críticas às mudanças propostas pela legislação educacional e faz apelo para valorização da Arte como formação Integral dos estudantes.
1986	Carta de São João_Del Rey (1986)	Faz críticas a Arte como mercadoria e destaca a necessidade de repensar as relações entre Arte e sociedade.
1986	Carta SOBREART ao ministro da Educação	Defesa do Ensino de Arte na escola.
1988	Carta do Rio Grande (1988)	Se posiciona acerca da LDB
1989	Carta de Uberlândia	Denuncia a política educacional ao dar privilégio a algumas áreas e excluindo a Arte
2015	Carta Aberta dos Professores dos Cursos de Graduação em Dança da UFRJ sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Especificidade da Dança na Educação Básica / ao Ministro da Educação	Em resposta à consulta pública da BNCC, exigem que a Dança seja abordada como campo de estudo e aprofundamento exclusivamente pela própria Dança.
2015	Carta aberta da Graduação em Dança UNICAMP	Reivindica reformular os conteúdos do que se apresenta como proposta para a BNCC- que a dança seja contemplada exclusivamente no componente Arte.
2015	Carta do Fórum de Dança de Goiânia	Na BNCC, o exposto sobre a organização da Arte como subcomponente, discorda-se veementemente, propõe-se que as linguagens sejam apresentadas como componente curricular Dança, componente curricular Teatro, componente curricular Artes Visuais e componente curricular Música.
2016	Carta dos secundaristas contra a reforma do Ensino Médio.	Se posiciona contra a Reforma do Ensino Médio.
2016	Carta em defesa do Estado Democrático de Direito.	Defende o Estado Democrático de Direito e repudia o processo de <i>impeachment</i> da Presidenta Dilma Rousseff em curso no Brasil. Um rompimento do Estado Democrático ameaça os canais constitucionais que viabilizam encaminhamentos das reivindicações de todos os segmentos da sociedade.
2016	Carta do InSEA- Sociedade Internacional de Educação Pela Arte para o Governo do Brasil- ao Ministro da Educação do Brasil	Veem com preocupação a alteração da Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e retira a obrigatoriedade da arte como disciplina na educação formal do ensino médio. Espera-se que o Brasil possa reverter a situação de modo a continuar a ser exemplo no aprimoramento do ensino teórico e prático de Arte no contexto internacional.

(continuação)

CARTAS		
Ano do documento	Tipo de documento	Teor do documento
2017	Ofício da FAEB sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.	Analisa que o texto da 3ª versão da BNCC institucionaliza a polivalência e provoca esvaziamento de conhecimentos consistentes de cada área e exige-se a garantia da presença qualitativa das artes visuais, da dança, da música e do teatro contribuindo com a formação de todos os estudantes brasileiros. (Cesar Callegari pediu demissão da Comissão Bicameral da BNCC em 29 de junho de 2018)
2017	Carta ao Serviço Público Federal- A presença da Dança na BNCC: entre retrocessos e possibilidades.	O Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás, em consonância com outros cursos de graduação e profissionais da Dança de todo país; bem como com a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) se manifestam contrários à presença da Dança na unidade temática do componente curricular da Educação Física, uma vez que a linguagem da Dança tem seus pressupostos artísticos, epistemológicos, contextos e metodologias consolidadas em formação específica dos cursos de licenciaturas em Dança.
2017	Carta Campo Grande sobre as mudanças no ensino médio para o ensino de arte 27º Congresso Nacional de Arte Educadores.	Repudia as mudanças no Ensino Médio e orientações do governo federal para esvaziar o componente curricular Arte. Convoca seus associados a denunciarem essa orientação do MEC aos deputados e senadores, pois ela desrespeita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica).
2017	Carta da licenciatura em dança Universidade Federal de Goiânia sobre a BNCC	Reivindica a revisão da BNCC na área de Dança.
2017-2018	Carta da FAEB sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC	Reivindica que Arte se torne Área de conhecimento, com seus componentes: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro podendo incluir Cinema e Audiovisual. E que a BNCC possa ser revista em diversos aspectos.
2017/2018	Carta FAEB de Apoio ao MAC-USP.	Em ocasião do nefasto incêndio do Museu Nacional no RJ - Manifesta publicamente seu apoio ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e solicita aos responsáveis pela gestão empenho e zelo para promover adequações necessárias ao prédio pois o mesmo cumpre um papel importante em relação a cultura, à arte e à ciência fundamentais para a formação dos brasileiros.

(continuação)

CARTAS		
Ano do documento	Tipo de documento	Teor do documento
2017/2018	Carta da FAEB sobre o edital nº 03/2018 do programa de mestrado profissional em artes (PROF-ARTES)	Manifesta repúdio ao item 3.1 do referido edital, que prevê a permissão de inscrição de <i>portadores de diploma de curso superior reconhecido pelo Ministério da Educação em qualquer área de formação</i> ao processo seletivo do ano corrente.
2018	Carta para Assembleia Legislativa do Pará- Comissão de Educação (CEDU)	Solicita atenção dessa comissão para intervir no processo de extinção do cargo de professor de Educação Artística e criação de novos cargos: professor de Artes Visuais, professor de Dança, professor de Música e professor de Teatro.
2018	Carta da FAEB para o CONSAE –Conselho Municipal Santareno de Educação VI Conferência Santarena de Educação Prefeito Municipal e ao Secretário da Unidade Regional de Educação.	Refere-se a quem assumir o cargo para professor de Arte como todos os demais em suas referidas disciplinas, precisa ser Licenciado em Arte, em uma das linguagens: artes visuais, música, teatro ou dança, ou ainda, com a Licenciatura em Educação Artística. É notório que o professor de Arte não pode trabalhar nenhuma outra disciplina. Em contrapartida, há uma naturalização de que outros profissionais da educação assumam carga horária da disciplina de Arte; para suprir a “falta de complementação de carga horária”.
2018	Carta de apoio ao Prof. Edson Rodrigues Borges, do Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa	Manifestação da FAEB em apoio ao Prof. Edson Rodrigues Borges que sofreu intolerância e censura em atividade pedagógica em artes visuais pelo IFG -Campus Formosa.
30/04/2018	Carta ao CNE de proposição da FAEB para a implementação da BNCC 2018	Faz críticas à BNCC e faz proposições da FAEB para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) referente ao componente curricular ARTE na Educação Básica.
13/09/2018	Carta aos conselheiros do CNE - Reunião FAEB - CNE	Reivindica atenção especial no texto da BNCC de forma a garantir a presença da Arte como área de conhecimento, rejeita a denominação “Estudos e Práticas” dada para a Arte, rejeita pessoas de “notório saber” no campo do ensino das artes no Ensino Médio.
Nov de 2018	Carta aberta da Sociedade Brasileira de História da Ciência à Presidência do CNPq Feito pela SBHC- Sociedade Brasileira de História da Ciência.	Pesquisadores/as integrantes dos comitês assessores das áreas de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Educação e Artes requerem do Estado e suas instituições o devido respeito a liberdade e a autonomia de suas comunidades acadêmica e científica para a difusão e produção do conhecimento, particularmente por meio da educação, formadora das novas gerações.

Fonte: organizado pela autora com base nos documentos mapeados.

O quadro a seguir apresenta o teor das Moções que foram mapeadas e analisadas no decorrer da pesquisa.

Quadro 16- Moções mapeadas e organizados para análise.

MOÇÕES		
Ano do documento	Tipo de documento	Teor do documento
2017/2018	Moção de apoio a Cesar Callegari	Manifesta solidariedade e apoio à renúncia do professor Cesar Callegari da presidência da Comissão Bicameral do CNE ao discordar da versão da BNCC do Ensino Médio.
16 a 20 de maio de 2018	Moção de Repúdio da ABRACE ao Projeto Escola Sem Partido	Manifesta o repúdio a qualquer tentativa de parlamentares aprovarem o projeto de lei intitulado “Escola sem Partido”. Exigem respeito aos princípios constitucionais e à profissão docente.

Fonte: organizado pela autora com base nos documentos mapeados.

Destaca-se também os documentos intitulados como Petições que solicitaram de forma insistente a inclusão da Arte como área do conhecimento nas Diretrizes curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Quadro 17- Petições mapeadas e organizados para análise.

PETIÇÕES		
Ano do documento	Tipo de documento	Teor do documento
2018	Petição IFPR pela inclusão da Arte como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio	Petição pela inclusão da Arte como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
2018	Petição da EBA – UFMG pela inclusão da Arte como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio	Petição pela inclusão da Arte como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
2018	Petição da FAEB pela inclusão da Arte como Área de Conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio	Petição pela inclusão da Arte como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
24/08/2018	Petição FCG-Artes Visuais pela inclusão da Arte como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio	Petição pela inclusão da Arte como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
28/08/2018	Petição da ANDA pela inclusão da Arte como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio	Petição pela inclusão da Arte como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Fonte: organizado pela autora com base nos documentos mapeados.

No quadro 18 apresentamos em síntese o teor do Ofício de 2015 encaminhado ao Ministério da Educação a respeito das questões que permearam a BNCC no componente Arte.

Quadro 18- Ofício mapeado e organizado para análise.

OFÍCIO		
Ano do documento	Tipo de documento	Teor do documento
30/11/2015	Ofício nº 06/2015/FAEB – Análise do componente Arte da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública para Ministério Da Educação	Questiona pontos da BNCC e fundamenta seus questionamentos. Reivindica participação da Federação e das Associações nos grupos de trabalho e comitês constituídos por professores e pesquisadores do campo da Arte e do ensino de Arte.

Fonte: organizado pela autora com base nos documentos mapeados.

As Notas de Apoio e Repúdio como documentos com importantes posicionamentos em relação a todas as demandas e afrontas ao campo da Arte.

Quadro 19- Notas de apoio e repúdio mapeadas e organizadas para análise.

NOTAS DE APOIO E REPÚDIO		
Ano do documento	Tipo de documento	Teor do documento
2017/2018	Nota pública da FAEB sobre o encontro com a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação	Na ocasião foi entregue um dossiê com documentos que reivindicam o status de Área de Conhecimento para a Arte desde 2016 e carta de petição encaminhadas em 2018 pela FAEB, no sentido da visibilidade do engajamento dos profissionais do ensino de arte, mas, considera o terreno nebuloso de não termos respostas mais claras às inquietações que foram apresentadas em relação as contradições das atuais políticas educacionais de uma maneira geral, e de forma específica, em relação ao lugar da arte na Educação Básica, em especial, no Ensino Médio.
02/2023	NOTA FAEB – 02/2023 Apoio à greve dos Professores SEDUC/AM	Manifestar total apoio à greve dos professores da rede estadual de ensino do estado do Amazonas.
01/2022	Nota de Repúdio FAEB – 01/2022 Confisco Financeiro dos IFs e UFs - Decreto 11.216	Manifestar total repúdio à deliberação do Governo Federal de confiscar recursos das Universidades e Institutos Públicos Federais, comprometendo o seu funcionamento pleno e impossibilitando ações e projetos necessários para a sociedade.
2023	Nota de repúdio das Associações das áreas de Artes ao 08 de Janeiro de 2023 – apoio à Democracia e ao Estado de Democrático de Direito	Manifestam apoio à democracia e ao Estado democrático de direito e repudiam atos de 08/01/2023.

(continuação)

NOTAS DE APOIO E REPÚDIO		
Ano do documento	Tipo de documento	Teor do documento
28/08/2018	Nota em apoio à professora Malvina Tuttmann	Perseguições e silenciamento de professores.
03/08/2018	Nota das associações da área de Artes ao Ministério da Educação - Cortes propostos ao orçamento da CAPES para 2019	Contra cortes propostos ao orçamento da CAPES para 2019.
2016	Nota Pública da Presidência da ANPPOM sobre a Medida provisória nº 746/2016	A nota de repúdio da ANPPOM à MP 746/2016 discute as implicações de revogações de ordenamentos aprovados depois de longa discussão pela classe artístico-musical, parlamentares e Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica, bem como o desconhecimento por parte do governo de propostas pedagógicas já implantadas, sem contar com análises ainda em discussão.
23/09/2016	Nota Pública da FAEB sobre a Medida Provisória do Ensino Médio	Repudia veementemente a Medida provisória do Ensino Médio.
23/09/2016	Nota Pública da ABEM sobre a Medida Provisória Nº 746 que altera o ensino médio	Repudia a medida Provisória, repudia a ação do Governo Michel Temer e exige respeito às associações que representam os profissionais da educação no Brasil, respeito aos pais alunos e professores e a sociedade em geral.
2017/2018	Nota pública da FAEB sobre a aprovação pelo senado da medida provisória do ensino médio.	A FAEB reafirma seu posicionamento contrário à MP, por acreditar que tal medida é um retrocesso para o campo da Arte e do seu ensino, o que aproxima-se da Lei 5.692/71 que prescrevia arte como atividade.
30/09/2016	Nota de Repúdio Artes UERGS Montenegro	Posicionar-se publicamente contra a Medida Provisória (MP) 746, publicada no Diário Oficial da União no dia 23 de setembro de 2016, que altera drasticamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de ferir profundamente a democracia por não ser discutida com a sociedade, utilizando-se de instrumento aceito constitucionalmente (MP) mas revelador do autoritarismo de um governo sem legitimidade política, indisposto ao diálogo.
26/09/2016	Nota de Repúdio do VI Encontro do Fórum de Coordenadores dos Cursos de Graduação em Artes Visuais	Manifestamos publicamente nossa contrariedade às alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente para o Ensino Médio, por meio da MP746/2016, e à forma como foram conduzidas.
2017/2018	Nota de repúdio à suspensão de professores em virtude da exposição de arte na Escola Estadual Dom Geraldo Fernandes – Paraná	A FAEB vem a público repudiar qualquer tipo de punição ou censura contra os educadores do Colégio Estadual Dom Geraldo Fernandes, que estavam cumprindo a função de educar pela Arte para temas absolutamente relevantes na vida contemporânea. Educação que não cumpre seus papéis formativos, críticos e sociais não exerce plenamente sua função.

(continuação)

NOTAS DE APOIO E REPÚDIO		
Ano do documento	Tipo de documento	Teor do documento
16/09/2017	Manifesto pela Arte - Carta Aberta dos professores de Artes Visuais da UFMS	Nós professoras e professores dos Cursos de Artes Visuais Bacharelado e Artes Visuais Licenciatura - da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, publicamente repudiamos a atitude dos quatro deputados que, arbitrariamente, censuraram as obras da artista Alessandra Cunha, expostas no MARCO - Museu de Arte Contemporânea de MS.
2018	Nota de Repúdio da Diretoria da associação dos professores de ensino superior de Juiz de Fora (APES) contra a Reforma do Ensino Médio	Se posiciona contra Reforma do Ensino Médio
2017/2018	Nota Pública da FAEB os Ministério Público sobre o Novo Ensino Médio	A FAEB reafirma seu posicionamento contrário à MP, por acreditar que tal medida é um retrocesso para o campo da Arte e do seu ensino, o que aproxima-se da Lei 5.692/71 que prescrevia arte como atividade.
2018	Nota das entidades sobre audiência pública do CNE sobre BNCC do ensino médio (2018).	Se contrapõe a BNCC
2016	Nota do Sindicato Nacional dos Docentes contra a reforma do Ensino Médio (2016).	Se posiciona contrário a Reforma do Ensino Médio
2018	Nota Pública da Procuradoria Federal dos direitos do cidadão sobre riscos de Reforma do Ensino Médio por meio de Medida Provisória (2018).	Repudia as medidas da MP 746/2016 e apresenta os riscos de Reforma do Ensino Médio por meio de Medida Provisória
2024	Nota das entidades contra o programa escolas cívico-militares de São Paulo (2024).	Se manifesta contra a lei das escola cívico-militares
2024	Nota GTs da ANPEd contra atos racistas contra professora Sueli Santana 2024).	Se posiciona contra atos racistas
2024	Nota da ANPEd- não a violação dos direitos constitucionais	Repudia atos de 08 de janeiro e se posiciona em defesa da Democracia.

Fonte: organizado pela autora com base nos documentos mapeados.

Consideramos ser possível reconhecer a existência de uma Política Pública Educacional para a Arte-Arte Visual no Brasil, mas nem sempre essa política atendeu às demandas sociais, e sim refletiu os objetivos externos à Arte, havendo sempre tensionamento entre as formas de propor o Ensino de Arte. Por outro lado,

convém lembrar que, mesmo com orientações teóricas de cunho crítico, isso não significa que na prática esses fundamentos foram adotados. Portanto, há contradições nesse processo. Quanto às práticas metodológicas e ou concepções teóricas que fundamentam as Políticas Públicas para a Arte-Artes Visuais de uma década para outra nem sempre representaram ruptura, e muitas vezes foram retomadas, portanto, nem sempre extintas.

Visualizamos que as tendências teóricas estão alinhadas aos objetivos políticos, econômicos, sociais e culturais que acabam adequando as Políticas Públicas para atender uma demanda específica e muitas vezes adequando seus fundamentos às teorias internacionais. As instituições que se ocuparam de organizar a educação escolar, assim como o Ensino de Arte-Artes Visuais, adotaram determinados modelos que respondiam às demandas culturais, sociais, econômicas e políticas pertencentes ao modo de produção vigente. Assim como passaram a promover adequações no ensino, de modo que este respondesse aos objetivos de novos modelos produtivos que passaram também a organizar a sociedade, portanto as Políticas Públicas, e nessas a Educação e o Ensino de Arte-Artes Visuais, seguem alinhadas a um projeto de sociedade.

E, na trajetória do Ensino de Arte no Brasil, é necessário reconhecer os Movimentos de Resistência de diversos/as educadores/as, artistas no sentido de se posicionar em defesa do Ensino de Arte na escola como conhecimento que abrange a dimensão da totalidade da formação humana, contraditoriamente, isso não significa que as Políticas Públicas para Arte acolham tais questionamentos.

Assim, a necessidade de abordar, nesse capítulo, nos leva à reflexão atual do Ensino de Arte-Artes Visuais na Educação Básica. E pensar os Movimentos de Resistência e os impactos em relação as Políticas Públicas Educacionais no Brasil trazendo uma pesquisa original sobre o tema, ainda não desenvolvida na área de conhecimento de Arte, e nessa mais especificamente das Artes Visuais, pode colaborar para novas reflexões no âmbito da pesquisa e da ação prática dos profissionais da área.

Pontuamos aqui nossa compreensão quando tratamos de Movimentos de Resistência. Primeiro que, os Movimentos de Resistência configuram-se como o próprio Movimento das Associações, as quais nominamos anteriormente, mas também são as manifestações, as mobilizações, as ações, as lutas e as articulações

que em seu conjunto geraram Movimentos de Resistência. Então, destacamos em seguida a origem das Associações do Ensino de Arte que em seus Movimentos se constituem enquanto Movimentos de Resistência das Associações.

Pontuamos que as origens dos Movimentos de Resistência das Associações e que lideram as lutas em defesa do Ensino da Arte na escola e, têm mobilizado principalmente professores/as de Arte no Brasil nas últimas três décadas, tendo seu início em meados da década de 1980, o que pode ser verificado nos registros de cartas, manifestos, notas e moções de apoio e repúdio, ofícios, e moções, também nos Anais de Eventos organizados ao longo de suas trajetórias.

Retomamos o pensamento de Didi-Huberman (2011) em que Resistência é sinônimo de luta por sobrevivência, por continuar existindo, é a recusa do silenciar do humano, do sensível, e da Arte diante de contextos que oprimem, silenciam ou apagam possibilidades de vida e de existência, por isso consideramos que diante de tantos Movimentos produzidos e que resultaram em cartas, manifestos, petições, ofícios, moções e os artigos científicos por si só são Resistências, uma vez que foram produzidos em conjunturas adversas e contraditórias e nem sempre encontraram atmosferas de reconhecimento e admissão, mas de contestação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo analisar em sua totalidade e contradição os Movimentos de Resistência em relação às Políticas Públicas Educacionais no Brasil, desvelando os impactos no Ensino da Arte-Artes Visuais cujos materiais produzidos de análise dos Movimentos pontuais foram mapeados dos últimos anos, o que excedeu o tempo limite da análise dos dados de 2013-2025. No entanto, a análise dos documentos – Anais dos eventos da FAEB, da ANPAP e da ANPEd - que pontuavam uma produção científica delimitando os anos de 2013-2023 tendo em vista captar Movimentos de Resistência dos últimos 10 anos, o que seria a totalidade desses anais para estudos posteriores como um pós-doc para fechamento de uma análise da totalidade da produção científica e processos de Resistência nos últimos anos 10 no Brasil. Diante disso, a pesquisa pretendeu-se compreender: quais os Movimentos de Resistência e os impactos no Ensino de Arte-Artes Visuais têm sido produzidos na formulação e implementação das Políticas Públicas Educacionais no Brasil?

Para realizar essa investigação, contamos com a pesquisa bibliográfica e análise documental de cartas, manifestos, notas de apoio e repúdio, ofícios, petições e moções, assim como as pesquisas expressas em artigos científicos publicadas em Anais de Eventos das Associações da área de Arte. O campo epistemológico da pesquisa é o Materialismo histórico Dialético porque escolhas teóricas também estão intimamente ligadas as próprias concepções de vida.

Após o percurso de realização da pesquisa, que não foi nada suave, mas caótico em alguns momentos, trouxemos considerações em que podemos inferir a partir dos objetivos elencados na pesquisa e em relação com o problema.

Em relação aos Movimentos de Resistência, podemos destacar que estes são Movimentos organizados pelas Associações da área de Arte em que congregam professores/as, artistas, pesquisadores/as e estudantes e que, em suas manifestações, mobilizações e lutas, geram Movimentos de Resistência em defesa do ensino de Arte. Compreendemos que as mobilizações iniciais dos Movimentos das Associações nascem ao longo do contexto de redemocratização do país tendo como pauta a luta política frente às Políticas Públicas para o Ensino de Arte, e as

pesquisas científicas acadêmicas como caracterização de sua origem e de suas Resistências.

Ficou elucidado que as Associações e a Federação, embora não representem a totalidade dos/as professores/as de Arte, é parte representativa e atuante na luta em defesa do Ensino de Arte, desde meados da década de 1980 até a atualidade, e que se não atuassem em diversas frentes de luta nessa defesa do Ensino de Arte, muitos retrocessos impostos ao ensino não teriam sido revertidos, a exemplo da retirada da disciplina de Arte do currículo em várias ocasiões e, mais recentemente, com a Reforma do Ensino Médio.

As concepções de Arte presentes na sociedade reverberam no Ensino de Arte, uma vez que a escola atua como mediadora destas concepções. Diante disso, as Associações e a Federação Resistiram e refutaram as concepções não críticas como proposições para o Ensino e discutiram amplamente uma postura crítica e de Resistência almejando um Ensino que contribuísse para a formação integral e emancipadora do ser humano, buscando referências, principalmente, em Paulo Freire e Saviani. No entanto, contraditoriamente, isso nem sempre se efetivou na prática em função de inúmeros determinantes, entre eles, podemos citar as condições de formação política e crítica, as condições precarizadas de trabalho, os modelos de ensino tradicionais ainda não superados, controle institucional e político, entre outros. Ao se referir a sociabilidade capitalista como desumanizadora, é impossível que nessas condições se constitua uma educação humanizadora em sua integralidade.

Mas então, desapareceriam os Vaga-Lumes? Ou, continuavam seus voos e lampejos, mesmo que na obscuridade lutando por sua existência porque resistem? Sim, continuaram movendo-se para Resistir diante de ambientes pouco propícios. As Associações ANPAP, ANPEd e a FAEB mobilizaram e continuam mobilizando muitos eventos nacionais e internacionais, a exemplo de que nos últimos 10 anos foram 25 eventos com mais de 4 mil pesquisas publicadas, na área da Arte, que sistematizam reflexões teóricas e práticas sobre a Arte e seu Ensino, inclusive apontam proposições questionadoras e reflexivas no sentido de consolidar suas Resistências, mesmo que na contradição.

O Movimento das Associações e da Federação, no Brasil, buscaram também não construir suas Resistências de forma isolada, buscam fortalecimento

dos países da América-Latina principalmente para compartilhar conhecimentos e somar forças para as lutas.

Foi possível verificar que ao longo da existência das Associações e da Federação no Brasil, em meio de suas dinâmicas e mobilizações produziram impactos no Ensino de Arte-Artes Visuais. Um deles se refere à garantia da Arte como parte do currículo escolar e sua obrigatoriedade em todas as etapas de ensino conforme garante a Lei nº. 9.394/96 e nas suas respectivas reformulações subsequentes. Logicamente que a Lei sofreu modificações drásticas principalmente em 2016, quando a Reforma do Ensino Médio entra em pauta de forma antidemocrática e se retira o Ensino de Arte do Ensino Médio. O que só se reverteu porque houve um amplo Movimento de Resistência com intensas mobilizações não só das Associações da área de Arte, mas também de outras áreas de conhecimento, assim como de estudantes que ocuparam escolas, professores/as, pesquisadores/as, intelectuais e da sociedade em geral.

Outro impacto diz respeito a expansão e reformulações nos cursos de licenciatura para formação de professores/as de Arte buscando perspectivas para as especificidades no ensino de Arte, o que consequentemente gerou impactos nas reformulações curriculares, uma vez que, diretamente ou indiretamente buscaram utilizar como fontes as pesquisas de pesquisadores/as brasileiros, mas não se avança numa perspectiva crítica por influências também das políticas neoliberais.

E na medida em que o número de cursos de graduação cresceu no país, consequentemente tivemos mais professores formados atuando diretamente no Ensino de Arte.

Os Movimentos de Resistência manifestam suas Resistências: 1) ao defender poéticas artísticas da cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileiras em suas práticas e pesquisas; 2) ao defender Resistência e re-existência das políticas e aprendizagens em Arte Indígena, Afrobrasileiras, LGBTQIA+, mulheres como potências críticas; 3) ao reinventar e recriar práticas no Ensino de Arte; 4) ao Resistir a Políticas Públicas em tempos de ditadura e em governo conservador; 5) ao repudiar e denunciar Políticas de silenciamento e censura; 6) ao construir coletivamente ações estratégicas de Resistência; 7) ao organizar eventos, reuniões, conferências, mesas redondas entre outras; 8) ao produzir pesquisas científicas; 9) ao publicar pesquisas, entre outras.

Defendemos que ainda é necessário Resistir, no sentido de que o Ensino de Arte possibilite, em todos os níveis de ensino, a consciência da contradição de modo que os/as professores/as tenham a competência de fazer mediação entre o vivido e o percebido para chegar em concepções artísticas e científicas com vistas a emancipação.

Os resultados que a pesquisa produziu apresentam relevância, uma vez que nosso objeto não foi amplamente discutido nas pesquisas levantadas em mapeamento realizado para nosso estudo. Assim, suas contribuições servem de impulso para que novas pesquisas sejam realizadas a fim de preencher outras lacunas no que diz respeito à Arte e a seu Ensino e seus Movimentos de Resistência.

Essa pesquisa também cumpre a função de fazer Memória e dar voz aos Movimentos de Resistências de professores/as, artistas, estudantes e pesquisadores/as que tanto dedicaram e dedicam esforços em Resistir das mais diversas formas, as vezes com muita presença, as vezes sutis, em esferas maior ou menor, mas que se somando produzem efeitos e impactos.

Salientamos ainda que mantemos esperanças ao saber que permanecem vivos os Vaga-Lumes que dizem mundo afora “Ainda Estou Aqui”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Thiago Xavier de. **Música e Educação Escolar**: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) — 2018, 235 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>. Acesso em abr. de 2023.

ADORNO, Theodor, W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALLEN, Jason. **Théâtre D'opéra Spatial**. EUA, 2022. Imagem digital, 800 x 533 pixels. Disponível em: <https://dasartes.com.br/de-arte-a-z/obra-gerada-por-inteligencia-artificial-ganha-premio-em-feira-e-enfurece-artistas/>. Acesso em: out. de 2023.

AMARAL, Maria, das Vitórias, N. Lugares e contextos da arte/educação no Brasil: mulheres no ensino de arte. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES DO BRASIL, 29., 2019. **Anais [...]** Manaus: FAEB, 2019. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: nov. de 2024.

AMARAL, Aracy A. **Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970: subsídios para uma história social da arte no Brasil**. — 3 ed. São Paulo: Studio Nobel, 2003.

AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **O Ensino de Arte nos Institutos Federais**: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/235591>. Acesso em: out. de 2023.

AMORIM, Rebeca. **A Arte como Componente nas Propostas Curriculares de Formação Integral**: Um Estudo das Reformas para o Ensino Médio do Brasil, do Chile e da Argentina, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau. 2021. Disponível em: http://bu.furb.br/docs/DS/2021/367805_1_1.pdf. Acesso em: jan de 2025.

ANDRADE, Giovana. **Arte Rupestre**. Fotografia. Parque Nacional da Serra da Capivara, Universidade Estadual do Piauí/UESP, 2023. Disponível em: <https://uespi.br/tag/serra-da-capivara/>. Acesso em: ago. de 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS- ANPAP. **Atas de Fundação 1987**. ANPAP, 1987. Disponível em: <https://anpap.org.br/anpap/historico/>. Acesso em: set de 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS- ANPAP. **Estatuto social 2019**. ANPAP, 2019. Disponível em: <https://anpap.org.br/anpap/sobre-a-anpap/>. Acesso em: set de 2024.

AQUINO, Rubim Santos Leão de.; LEMOS, Nivaldo J.; LOPES, Oscar G. P. Campos. **História das sociedades americanas**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1990.

ATAÍDE, Manoel da Costa. (Mestre Ataíde). **Glorificação de Nossa Senhora**. Pintura, teto da Igreja de São Francisco de Assis em ouro Preto, 273 x 467 cm, 1801 e 1812. Guia turístico de Salvador, Bahia, Nordeste Brasileiro e Brasil. Disponível em: <https://www.bahia.ws/historia-do-barroco-mineiro-aleijadinho-e-o-mestre-ataide/>. Acesso em: set de 2023.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BARBETTA, Pedro, A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 8ª ed. Florianópolis/SC, Editora: UFSC. 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte**: memória e história /Ana Mae Barbosa (organizadora) - São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto Lisboa, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Elba, S. Tendências recentes no currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. (org) **Os currículos do Ensino Fundamental nas Escolas Brasileiras**. São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade**. Para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado Liberal ao Estado Social**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BOSSE, Abraham. **Leviathan**. Ilustração, 376 x 600 pixels, Biblioteca Britânica. Londres, 1961. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/a-obra-leviata/>. Acesso em: jun de 2023.

BOURRIAUD, Nicolas. A tecnologia como meio ideológico (do traço ao programa). In: **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 96-99.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 de jul. de 2016.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 5.692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. In: **Documenta nº 195**, Rio de Janeiro, fev. 1977. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 13.278, de 02 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**, Brasília, 03 mai. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: nov. de 2023.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 12.287, de 13 de Julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm. Acesso em: jan de 2025.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 set. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: nov. de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: ago. de 2023.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: nov. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 22, 4 de outubro de 2005. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. de 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2005>. Acesso em: ago de 2022.

BRASIL. Ato Institucional n. 5 (AI-5). Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. **Diário Oficial da União** Brasília, 11 abr. 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm. Acesso em: set. de 2023.

BOCHIO, Alessandra Lucia; POLIDORO, Marina. Bortoluz. Arte na internet hoje: reflexões críticas a partir de prática extensionista com estudantes de graduação. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 15, n. 33, p. 230–249, 2025. DOI: 10.35699/2238-2046.2025.53609. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/53609>. Acesso em: jan de 2025.

BRUGEL, Peter (O Velho). **O Triunfo da morte**. Óleo sobre madeira, 117 x 162 cm. Museo del do Prado. 1562. Disponível em: <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/the-triumph-of-death/d3d82b0b-9bf2-4082-ab04-66ed53196ccc?searchid=074d0d45-f4b2-8d73-4823-441aba46930d>. Acesso em: out. de 2023.

CALIXTO, Benedito. **Fundação de São Vicente**. Pintura óleo sobre tela. 192 cm x 385 cm. 1900. Museu Paulista da USP/MP, s/d. Disponível em: <https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2019/02/13/tela-de-benedito-calixto-guarda-relacao-com-historia-de-sao-paulo-e-do-museu-paulista/>. Acesso em: ago. de 2023.

CAMARGO, Brígido; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ**: um software gratuito para Análise de Dados Textuais. Temas em Psicologia. 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2013000200016&script=sci_abstract. Acesso em: fev. de 2023.

CANCLINI, Nestor G. **A socialização da Arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

CARAVAGGIO. **Rapaz com cesto de Frutas**. Óleo sobre tela. 70 x 67. Galleria Borghese, Roma. 1593. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/caravaggio-obras-e-biografia/>. Acesso em: set. de 2023.

CARBONARI, Marília. **A produção da arte na forma social do capital**. [recurso eletrônico] / Marília Carbonari. – Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2021. 188 p.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. (equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

CATANZARO, Mariane Fernandes. **O sentido da docência em Artes Visuais**: entre a Base Nacional Comum Curricular e as políticas de desempenho na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2023. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13821020. Acesso em: abr de 2024.

CAVALCANTI, Jardel Dias. Vanguarda e Ditadura Militar. **Coluna Digestivo Cultural**. Campinas, São Paulo, Abril de 2004. Disponível em: https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=1336&titulo=Vanguarda_e_Ditadura_Militar. Acesso em: ago. de 2023.

COSME, Kaíque. LOPES, Almerinda da Silva. Sob a perspectiva do político: práticas artísticas no Brasil e Argentina na década de 1960. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP – EXISTÊNCIAS, 31., 2022, Recife. **Anais** [...] Recife: ANPAP, 2022. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais-indice/>. Acesso em: nov. de 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**/ John W. Creswell: Tradução Magda Lopes. – 3 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COUTINHO, Andréa Senra. A arte no ensino médio: construindo poéticas de resistência. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES DO BRASIL, 29., 2019, Manaus. **Anais** [...] Manaus: FAEB, 2019. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaeb/>. Acesso em: nov. de 2024.

CUNHA, Marianna Carneiro da. **Arte afro- brasileira**. *In*: ZANINI, Walter (org.). História Geral da Arte no Brasil. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles - Fundação Djalma Guimarães, 1983.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**/ John W. Creswell: Tradução Magda Lopes. – 3 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Tradução: Sergio Milliet. São Paulo: Livraria Martins, 1940. t.1, v.1/2, ix, 295 p. (Biblioteca Histórica Brasileira, 4). Disponível em: https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/listarPublicacao.php?lista=0&opcao=5&busca=&tipoFiltro=pa.id_autor&filtro=599&descFiltro=DEBRET,%20Jean%20Baptiste. Acesso em: set de 2023.

DEBRET, Jean- Baptiste Debret. **Feitor castigando negros**. Litografia, Vol. 2, Prancha - 25, dimensões da gravidade: 33,6 x 21,8 cm, 1835. Acervo digital Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, Imagem domínio Público, USP. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3408?locale=en>. Acesso em: set de 2023.

DELACROIX, Eugène. **A liberdade guiando o povo**. Museu do Louvre, Paris, 1830. Disponível em: <https://www.louvre.fr/en/what-s-on/exhibitions/delacroix-1798-1863#selected-works>. Acesso em: out. de 2023.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos Vaga-Lumes**. Vera Casa, Márcia Arbex, tradução; Consuelo Salomé, revisão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DORÉ, Gustave. **A Destruição de Leviatã**. Gravura, França. 1865. Disponível em: <https://pt.artsdot.com/@/8XY6V5-Paul-Gustave-Dor%C3%A9-A-Destru%C3%A7%C3%A3o-de-Leviathan>. Acesso em: jun. de 2023.

DUBY, Georges e LACLOTTE, Michel (coord.). **História Artística da Europa**. A Idade Média. Tomo I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP: FORMAS DE VIDA, 32., 2023, Fortaleza. **Anais** [...] Fortaleza: IFCE, 2023. Disponível em: www.even3.com.br/anais/32anpap2023. Acesso em: abr. de 2024.

ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 30. 2021. João Pessoa. In: COSTA, Robson Xavier da (Org.). **Diretoria da ANPAP (2021-2022) (RE) EXISTÊNCIAS ANPAPIANAS**: Múltiplos caminhos da pesquisa em/sobre artes visuais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. *E-book* (260.p). Disponível em: <https://anpap.org.br/encontros/ebooks/>. Acesso em: out. de 2024.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Ciro Mioranza. 3 ed. São Paulo; Escala, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A Política social do estado Capitalista**. 11 ed. São Paulo; Cortez, 2008.

FARIA, Tales Bedeschi; PIMENTEL, Lucia, Gouvêa; Xacriabá, Nei, Leite. Existências resistências (re)existências: ensino-aprendizagem em Arte Indígena Contemporânea. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP – EXISTÊNCIAS, 31., 2022, Recife. **Anais** [...]: Recife: ANPAP, 2022. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais-indice/>. Acesso em: nov. de 2024.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. Carta de São João Del-Rey, São João Del-Rey, 1986.

FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. Carta Protesto de Brasília, Brasília, 1986.

FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. Carta de Uberlândia, Uberlândia, 1989.

FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. Carta da FAEB, Brasil, 2016.

FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. Carta da FAEB, Brasil, 2018.

FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. Manifesto de Montenegro, 1993.

FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. Nota de Apoio, Brasil. 2017-2018.

FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. Nota de repúdio. Brasil, 2016.

FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. Ofício. Brasil, 2015.

FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. Nota das Associações da Área de Arte. Brasil, 2018.

FERREIRA, Lilian, Zanvettor. Arte Educação Brasil e Cuba: o que podemos aprender com a experiência Caribenha. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 28., 2018, Brasília, DF. **Anais** [...] Brasília: FAEB, 2018. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: nov. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luis Carlos. Materialismo Histórico Dialético: Pontos e Contrapontos. *In*: II Seminário Nacional: O MST e a Pesquisa. **Cadernos do ITERRA**, Ano VII - Nº 14 – Novembro de 2007.

FREITAS, Maria. T. de Assunção. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. *In*: **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n.116 [cited 2010-03-25], pp. 21-39. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/>. Acesso em: out. de 2023. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder.- 9. ed.- Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FUSARI, Marcia Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993. 151p.

GAMBOA, Silvio, Sánchez. **Pesquisa em Educação**. Chapecó: Argos, 2007.

GENTILESCHI, Artemisia. **Judite decapitando Holofernes**. Óleo sobre tela. 199x162,5cm. Galeria Uffizi. Itália, 1620. Disponível em: <https://www.uffizi.it/en/artworks/judith-beheading-holofernes>. Acesso em: jul. de 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANI, Mario Curtis, 1921- **História da América Pré-colombiana**: Idade Moderna II - Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

GONH, Maria da Glória. **Movimentos Sociais no Início do Século XXI** -antigos e novos atores sociais. 3ª Edição. Petrópolis. Editora Vozes, 2007.

GOYA, Francisco. **Auto de Fe de la Inquisición**. Óleo sobre madeira, 46 x 73 cm. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid. 1812 – 1819. Disponível

em: <https://www.realacademiabellasartessanfernando.com/goya/goya-en-el-museo-de-la-academia/>. Acesso em: out. de 2023.

GOMBRICH, Ernest, Hans, 1909-2001 **A história da arte**. Tradução Álvaro Cabral.- Rio de Janeiro: LTC, 1999.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. Vol 1 e 2, 4. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martins Claret, 2009.

IMMIANOVSKY, Charles. **existiResistir: arte e educação democrática nos Institutos federais de educação, ciência e tecnologia em contexto reacionário**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2023. 304 f. : il. Disponível em: http://bu.furb.br/docs/TE/2023/369378_1_1.pdf. Acesso em: nov de 2024.

JACOBI, Pedro. **Movimentos sociais e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1993.

KAUCHAKJE, Samira. **Gestão pública de serviços sociais**. Curitiba: IBPEX, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed., 6. reimpr. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LORENZETTI, Ambrogio. **Alegoria do Bom Governo**. 296 x 1398 cm. Siena, Pallazzo Pubblico, Sala dei Nove.1337-1340. Disponível em: <https://www.ricardocosta.com/artigo/um-espelho-de-principes-artistico-e-profano-representacao-das-virtudes-do-bom-governo-e-os>. Acesso em: jul de 2023.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**. Traduzido por: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

LÊNIN, Vladimir. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LOUBÈRE, Lucie.; RATINAUD, Pierre. (2014). **Documentation Iramuteq 0.6 alpha 3 – version 0.1**. [Computer software]. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: fev. de 2023.

LUKÁCS, György. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In. MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Ed Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. **Ensaio sobre literatura**. Tradução: Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MAGALHÃES, Roberto. **Gritando**. Óleo sobre tela, 33 x 55 cm, 1964. Jardel Dias Cavalcanti, Digestivo Cultura – Vanguarda e Ditadura Militar, 2004. Disponível em: https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=1336&titulo=Vanguarda_e_Ditadura_Militar. Acesso em: abr. de 2023.

MAIOLINO, Ana Maria. **O herói**. Acrílica sobre Madeira metal e tecido, 59 x 46 x 7 cm, 1966/2000. Acervo MASP, 2015. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/o-heroi>. Acesso em: 28 de ago. 2024.

MALFATTI, Anita. **A boba**. Óleo sobre tela 61 x 50,6 cm, 1915/1916. Acervo Museu de Arte Contemporânea – MAC/USP. Disponível em: <https://acervo.mac.usp.br/acervo/index.php/Detail/objects/17330>. Acesso em: ago. de 2023.

MANIFESTO DE DIAMANTINA. Diamantina. Federação de Arte Educadores do Brasil. Julho, 1985.

MANIFESTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. Brasil, Setembro, 2016. <https://anped.org.br/>. Acesso em: abr. 2023.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Braudel: Imprensa Oficial, 2005. Acesso em: 08 set. 2023.

MARCHAND, Pascal.; RATINAUD, Pierre. (2012). **L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels**: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. Actes des 11ème Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, pp. 687-699.

MARTINS, Lígia. Maria. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: out. de 2023.

MARTINS, Adriana dos Reis. **Currículo de arte na educação de tempo integral de uma escola de Palmas/TO**: uma percepção institucional e dos professores. 2019.176f. Tese (Doutorado Dinter em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes e Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Artes, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/1258>. Acesso em: abr. de 2023.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilizações brasileira, 2007.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I - 23ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Florestan Fernandes. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2 ed. São Paulo: Martins Claret, 2011.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital [1867] (trad. Rubens Enderle). São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Classicos)

MAZZOTTI, Alda. J. A.; GEWANDSZNAJDWER, Fernando. Revisão da bibliografia. In: **O Método nas Ciências Naturais e sociais**: pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

MICHELANGELO, di Lodovico, Simoni. **Capela Sistina**. Afresco. Palácio Apostólico Vaticano, Roma, 1508-1512. Disponível: <https://dasartes.com.br/de-arte-a-z/conheca-detalle-que-voce-pode-nao-ter-notado-no-afresco-da-capela-sistina-de-michelangelo/>. Acesso em: jun de 2023.

MILLET, Jean-François. **O Semeador**. Óleo sobre tela, 101,6 x 82,6 cm, Museu de Belas Artes de Boston, 1850. Disponível em: <https://collections.mfa.org/objects/31601>. Acesso em: 25 de fev. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINCATO: Ramone. Políticas Públicas e sociais: uma abordagem crítica e processual. In: OLIVEIRA, Mara de; BERGUE, Sandro Trescastro (Orgs). **Políticas Públicas**: Definições, Interlocuções e experiências. Caxias do sul: UCS, 2012. P. 81-97.

MONTERADO, Lucas de. **História da arte** (com apêndice sobre as artes no Brasil). São Paulo: São Paulo Editora, 1968.

MOURA. Eduardo, Junio, Santos. Decolonialidade e desobediência docente em artes visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 25., 2016, Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: ANPAP, UFSM, PPGART: UFRGS, PPGAV, 2016. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais-indice/>. Acesso em: nov. de 2023.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal?. **PARALAXE**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 5–23, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/46601>. Acesso em: fev. de 2025.

MUSEU DE ARTE SACRA. **TOTA MACHINA: EXPOSIÇÃO UNE ARTE E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO MAS/SP**. 2025. Disponível em: <https://museuartesacra.org.br/tota-machina/> Acesso em: jan de 2025.

MUSEU NACIONAL/UFRJ. **Vaso Antropomorfo Marajoara**. 400 a 1400 D.C., 21 cm. Ilha de Marajó. Museu Nacional/UFRJ, s/d. Disponível em: <https://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/marajoara.html>. Acesso em: set. de 2023.

MUSEU DE ARTE INDÍGENA. **Diadema - Arte Plumária**. Etnia Kayapó, MT e PA, Museu de Arte Indígena-MAI - Curitiba PR, s/d. Disponível em: https://maimuseu.com.br/site/search-results/?fwp_categoria=arte-plumaria&fwp_paged=2. Acesso em: ago. 2023.

NHAMBIQUARA, Budga, Deroby; RIBEIRO NHAMBIQUARA, Sarah de Castro. Ensino de arte decolonial em uma perspectiva da arte Indígena: onde estão os artistas indígenas no contexto escolar? *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 32., 2023, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: IFCE, 2023. Disponível em: Disponível em: <https://anpap.org.br/anais-indice/>. Acesso em: nov. de 2024.

NASCIMENTO, Erivaldo Alves do. Formação profissional do bom “Silvícola” nas Artes e Ofícios: a perspectiva do jesuitismo. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org). **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p 27-48.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas**. São Paulo: Edições Aurora, 2016.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Trabalho, arte e educação**: formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: Editora UFMS, 2003.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Pressupostos Teóricos para o Ensino de Artes Plásticas na Escola Brasileira**. Santa Maria, 1990, 187 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Curso de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Maria.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. Pressupostos Teóricos e Pedagógicos do Ensino da Arte entre 1970 e 1990. *In*: **Processos Formativos e pesquisa na perspectiva crítica** / Vera Lucia Martiniak, Ana Luiza Ruschel Nunes (Organizadoras). Curitiba, CRV, 2022, p. 123-162.

OLIVEIRA, Diego Alexandre Divardim; NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Escola sem partido no contexto brasileiro**: enfrentamentos e desafios na Educação e Arte escola. "s.p.". [Submetido.].

ORATZ, Janaina do Amaral. **Políticas públicas para arte-educação no Brasil após lei de diretrizes e bases da educação nº 9.394/96**: possibilidades para a educação

estética. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1814>. Acesso em: out de 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação (2008). **Diretrizes curriculares de Arte**. Governo do Estado do Paraná: Curitiba, 2008.

PAULA, Leandro, Raphael de; MARQUES, Jane. Arte indígena contemporânea: apontamentos para uma perspectiva decolonial da história da arte no Brasil, 2022. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP – EXISTÊNCIAS, 31., 2022, Recife. **Anais** [...] Recife: ANPAP, 2022. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais-indice/>. Acesso em: nov. de 2024.

PEREGALLI, Enrique. A América que os europeus encontraram. Campinas/São Paulo; Editora da UNICAMP/Atual, 1986. In: PINSKY, Jaime *et al.* **História da América através de textos**. São Paulo: Contexto, 1989. (Textos e documentos; v.4)

PERIGO, Katiucya. Nascimento, Maria, Cristina do. Arte e decolonialidade: em que espelho perdemos nossa face latino-americana? In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 30., 2022, João Pessoa. **Anais** [...] João Pessoa: ANPAP, 2022. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais-indice/>. Acesso em: nov. de 2024.

PORTINARI, Candido. **Criança morta** (Série Retirantes). Óleo sobre tela. 182 x 190 x 3,5 cm, 1944/1945. Acervo Museu de Arte de São Paulo/MASP. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/crianca-morta-da-serie-retirantes-1944-1945>. Acesso em: set de 2023.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

RESISTÊNCIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/resistencia/>. Acesso em: jun. de 2022.

RIJN, Rembrandt van. **A Lição de Anatomia do Dr. Nicolaes Tulp**. Oléo 169.5 x 216,5 cm, Mauritshuis, Haia, 1632. Disponível em: <https://www.mauritshuis.nl/pt/descobrir-a-colecao/descobrir-a-colecao/146-a-licao-de-anatomia-do-dr-nicolaes-tulp/>. Acesso em: set de 2023.

ROCHA, Julia. Perspectivas contemporâneas para a docência em artes visuais. 2021. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 30., 2022, João Pessoa. **Anais** [...] João Pessoa: ANPAP, 2022. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais-indice/>. Acesso em: nov. de 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato Social**. 3 ed. São Paulo. Martin Claret, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Aldeia de índios Tapuios cristãos**. Litografia. 1820. In: CORRÊA, Luís Rafael Araújo. Mandinga Cabocla: a história de um indígena condenado pela Inquisição. Artigo - Café História, 2022. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/mandiga-cabocla-a-indigena-condenado-pela-inquisicao/>. Acesso em: set de 2023.

SÁ, Alexandre. Arte extemporânea como resistência e levante. 2022. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP – EXISTÊNCIAS, 31, 2022, Recife. **Anais [...]** Recife: ANPAP, 2022. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais-indice/>. Acesso em: nov. de 2024.

SANTIAGO, Marcus Firmino. **Estado de Bem-Estar Social**: Da formação à sua mais recente crise. MORAIS, Jose Luis Bolzan de; SOUZA, Leonardo da Rocha de;

SALGADO, Karine (Coord.). **Teoria e Filosofia do Estado**. Florianópolis: CONPEDI, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**.- 2. ed- Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira Limites e Perspectivas. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008a. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/4961268/mod_resource/content/1/Saviani%20Dermeval%205B2008%5D%20-%20Pol%C3%ADtica%20educacional%20brasileira.pdf. Acesso em: set de 2023.

SEMINÁRIO ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA, 2018, São Paulo. **Artes e o aprendizado**. Ana Mae Barbosa. São Paulo, Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lazonZslwWg>. Acesso em: nov de 2024.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR-ANDES. Nota de Repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16. Brasília, 2016.

SOCIEDADE INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PELA ARTE. CARTA InSEA internacional, 2016.

SOUZA, Fabio Silva de. **O Movimento de Cultura Popular do Recife (1959-1964)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-08012015-105321/pt-br.php>. Acesso em: out. de 2023.

SOUZA, Viviane, Viana de. Visualidades Africanas e Indígenas na sala de aula: as leis 10.639/03 e 11.645/08 e a interculturalidade no ensino de arte. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 25., 2015, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: FAEB, 2015. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: nov. de 2024.

STORI, Regina. **O ensino de Arte no Ensino Médio em escolas no Paraná:** políticas, concepções e práticas (2008-2019). 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2022. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3648>. Acesso em: jul. de 2023.

SANTOS, Rita de Cássia Leitão. **Documentos Oficiais e Políticas Públicas Educacionais:** existe um lugar para o ensino de Arte Visual nas escolas municipais de Salvador? Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-PPGEL, Câmpus I. 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10335802. Acesso em: nov. de 2024.

SILVA, Maria, C. da Rosa F. Formação nas licenciaturas em artes: políticas como projetos de dominação. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES DO BRASIL, 29., 2019, Manaus. **Anais [...]** Manaus: FAEB, 2019. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: nov. de 2024.

STRECK, Danilo, R. Sobre pedagogias e resistência- Primeiras palavras. In: CHACON, Daniel, R. de Almeida. **Pedagogia da Resistência:** escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

TAVARES, Flavio. **Brasil, o Golpe:** A Ópera do fim do mundo. Pintura a óleo 3 x 1,60 cm, Paraíba, 2018. Jornal da Paraíba, fotografia Antonio David Diniz, 2018. Disponível em: <https://jornaldaparaiba.com.br/cultura/flavio-tavares-lanca-obra-brasil-o-golpe-a-opera-do-fim-do-mundo/>. Acesso em: set. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Manifesto pela Arte, Campo Grande, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Nota de repúdio de Montenegro. Montenegro, 2016.

Varo, Remédios. **Exploração das fontes do rio Orinoco.** Óleo sobre tela, 47,7 x 40 cm, Galeria Di Donna, Nova Iorque, 1959. Disponível em: <https://www.socialistamorena.com.br/yo-creo-en-las-brujas-mulheres-surrealistas/>. Acesso em: out. de 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo, S. **As idéias estéticas de Marx;** tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

VALLADARES, Luciene, A. **Resistência e Resiliência de comunidades microfitobentônicas.** Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em ecologia – Universidade Federal do Rio de Janeiro - Instituto de Biologia – Departamento de Ecologia, 2013. Disponível em: <http://www.ppgecologia.biologia.ufrj.br/teses/Dissertacao%20Andrade.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VELASQUEZ, Diego. **As Meninas**. Óleo sobre tela. 276 x 318 cm. Museo del Prado, Madrid, Espanha, 1656. Disponível em: <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/las-meninas/9fdc7800-9ade-48b0-ab8b-edee94ea877f>. Acesso em: ago. de 2023.

VIDAL, Lux, *et al.* **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética -Lux Vida (organizadora). - 2ª ed. - São Paulo: Studio Nobel: FAPESP : Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

VINCI, Leonardo da. **Estudos de Embriões**. 1 443 x 2 121. Biblioteca de Windsor. Reino Unido, 1509-1514. Disponível em: <http://www.sabercultural.com/template/especiais/Leonardo-da-Vinci-Anatomia.html>. Acesso em: out. de 2023.

WEBER, Suzamara. **A Arte no Currículo**: um campo em disputa? – 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2019.

WEBER, Suzamara. A Arte na BNCC em Tempos de Golpe: uma análise a partir da perspectiva histórico-crítica. In: **Processos Formativos e pesquisa na perspectiva crítica** / Vera Lucia Martiniak, Ana Luiza Ruschel Nunes (Organizadoras). Curitiba, CRV, 2022, p. 163-179.

WILLE, Katia. **Mulher Máquina**. Mostra *ToTa Machina* Museu de Arte Sacra de São Paulo, Beatriz Calais, 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbeslife/2020/01/a-inteligencia-artificial-invade-o-mundo-da-arte/>. Acesso em: out de 2023.

ZANELATO, Daniella. **Semana de Arte e Ensino e democratização**: anos 80 na USP. 2023. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29112016-130436/pt-br.php>. Acesso em: nov de 2024.