

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – *CAMPUS* ERECHIM  
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II**

**E QUANDO AS CORTINAS SE FECHAM?  
ARTE, HISTÓRIA E TRAJETÓRIAS DE ARTISTAS EM ERECHIM/RS**

**IGOR EDUARDO AMARAL**

**ERECHIM,  
2025.**


**IGOR EDUARDO AMARAL**

**QUANDO AS CORTINAS SE FECHAM?  
ARTE, HISTÓRIA E TRAJETÓRIAS DE ARTISTAS EM ERECHIM/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciado em História.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 15/12/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **GERSON WASEN FRAGA**  
Data: 05/01/2026 11:38:48-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof. Dr. Gerson Wasen Fraga – UFFS**  
**Orientador**

Documento assinado digitalmente  
 **RENAN SANTOS MATTOS**  
Data: 05/01/2026 12:42:17-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof. Dr. Renan Santos Mattos – UFFS**  
**Avaliador**

Documento assinado digitalmente  
 **HALFERD CARLOS RIBEIRO JUNIOR**  
Data: 05/01/2026 16:21:05-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof. Dr. Halfred Carlos Junior Ribeiro – UFFS**  
**Avaliador**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Amaral, Igor Eduardo

E QUANDO AS CORTINAS SE FECHAM?: ARTE, HISTÓRIA E  
TRAJETÓRIAS DE ARTISTAS EM ERECHIM/RS / Igor Eduardo  
Amaral. -- 2025.

72 f.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Wasen Fraga

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Licenciatura em História, Erechim,RS, 2025.

1. Trajetórias Artísticas. 2. História. 3. Arte. I. ,  
Gerson Wasen Fraga, orient. II. Universidade Federal da  
Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## AGRADECIMENTOS

“Fé em Deus que Ele é justo, irmão, nunca se esqueça...” talvez essa frase nunca tenha feito tanto sentido quanto fez ao longo da minha trajetória acadêmica. Escolher um tema para escrever este trabalho, em meio a um turbilhão de ideias, foi uma das partes mais difíceis. Ao longo da graduação, muitos temas me atravessaram, me encantaram e fizeram com que eu me apaixonasse ainda mais pelo universo da História e da educação; por isso, decidir entre tantos assuntos que mexeram comigo não foi simples. Mas a escolha pelo tema mais valioso foi decisiva, porque reuni ali tudo aquilo que vivi desde o momento em que entrei na faculdade. Agora, no encerramento desse ciclo, percebo que consegui escrever sobre aquilo que mais amo fazer que é trabalhar com artes.

Justamente por isso, este trabalho de conclusão de curso não nasce sozinho. Ele é fruto de cada conversa, cada silêncio, cada desafio e cada apoio que encontrei pelo caminho. A arte, que sempre foi meu abrigo, só pôde se transformar em objeto acadêmico porque eu tive pessoas que acreditaram em mim quando até eu mesmo hesitava. Foi a educação que me permitiu transformar dúvida em propósito, e foram as pessoas ao meu redor que me deram força para seguir.

Agradeço à minha família, que sempre esteve presente, oferecendo apoio, compreensão e abrindo espaço para que eu pudesse sonhar com mais coragem. À minha namorada Rocheli Koralewski, que acompanhou de perto cada passo, cada insegurança e cada conquista, sempre com paciência e carinho. Ao meu amigo de todas as batalhas, Gadiel Gonçalves, que sempre esteve ao meu lado em cada etapa, mostrando que caminhar acompanhado torna tudo mais leve. Agradeço, de modo especial o meu orientador, alguém que não apenas ofereceu uma orientação firme e sensível, mas também teve paciência comigo em cada fase deste processo; alguém que acreditou na minha vontade de conquistar a graduação, mesmo quando eu próprio duvidava. Prof. Gérson Wasen Fraga, seu apoio foi fundamental para transformar este trabalho em algo que realmente me representa.

Reconheço também que nada disso seria possível sem o acesso a uma universidade pública de qualidade, que se tornou um ponto crucial para que eu pudesse visualizar um futuro mais promissor e, sobretudo, me encontrar dentro dele. Entre os muitos entroncamentos da vida, como faculdade, trabalho, mochilões, pandemia, entusiasmos através de caronas e paixões, as dúvidas que me assombraram ao longo do processo de conclusão do curso... foi dentro da universidade que descobri que meus sonhos tinham espaço para formar raízes fortes e verdadeiras. Foi ali que percebi que aquilo que eu sempre quis ser, artista, era, sim, possível.

Agradeço também à estrutura das políticas públicas e às pessoas que trabalham para que elas existam, porque foi graças a esse esforço coletivo que a universidade me ensinou que sonhar exige acreditar, batalhar e se posicionar diante do que nos orienta e sustenta. Vivendo em uma região onde a cultura e a arte surgem e resistem mesmo em caminhos irregulares, compreendi que hoje faço parte dessa construção, ajudando a mantê-las vivas.

A universidade me despertou para outras oportunidades e novas formas de enxergar o mundo. Ela ampliou minha visão, fortaleceu minha identidade, e reafirmou que apostar na educação sempre vale a pena. Essa experiência transformou não apenas o meu futuro, mas quem eu sou.

Se hoje finalizo este percurso, é porque cada uma dessas pessoas fez parte da minha história dentro e fora da universidade. Este trabalho é meu, mas é também de todos que me sustentaram até aqui.

## **Resumo**

O presente estudo tem por objetivo compreender como artistas de Erechim/RS percebem a arte em suas vidas e constroem suas trajetórias, identidades e formas de trabalho. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando um formulário com questões abertas como instrumento de coleta e empregando a Análise de Conteúdo para interpretar as narrativas dos participantes. O corpus analítico foi organizado em quatro categorias principais: início e acesso à arte; identidade enquanto artista; arte, trabalho e sobrevivência; e barreiras e desigualdades no acesso às expressões culturais. Os resultados indicam que a relação com a arte surge majoritariamente na infância, que o acesso às práticas artísticas é profundamente desigual e condicionado por fatores familiares, socioeconômicos e institucionais, revelando que a formação inicial depende tanto de oportunidades espontâneas quanto de políticas públicas e programas educativos. Para os participantes, ser artista não é somente uma profissão, mas uma forma de existir no mundo, marcada por sensibilidade, criticidade e compromisso ético. As narrativas também evidenciam a precarização estrutural do trabalho artístico, que exige dos profissionais o acúmulo de múltiplas funções e estratégias de sobrevivência diante da instabilidade econômica e da falta de investimentos culturais contínuos.

**Palavras-chave:** Arte; História; Trajetórias Artísticas.

## **Abstract**

The present study aims to understand how artists from Erechim perceive art in their lives and how they construct their trajectories, identities, and forms of work. The research adopts a qualitative approach, using a questionnaire with open-ended questions as the data collection instrument and employing Content Analysis to interpret participants' narratives. The analytical corpus was organized into four main categories: beginnings and access to art; identity as an artist; art, work, and survival; and barriers and inequalities in access to cultural expressions. The results indicate that the relationship with art emerges primarily in childhood, and that access to artistic practices is profoundly unequal and conditioned by family, socioeconomic, and institutional factors, revealing that early artistic formation depends both on spontaneous opportunities and on public policies and educational programs. For the participants, being an artist is not only a profession but a way of existing in the world, marked by sensitivity, critical awareness, and ethical commitment. The narratives also highlight the structural precariousness of artistic work, which requires professionals to accumulate multiple roles and survival strategies in the face of economic instability and the lack of continuous cultural investment.

**Keywords:** Art; History; Artistic Trajectories.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. ARTE, EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO.....	8
3. BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL .....	16
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	41
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	46
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	61
7. REFERÊNCIAS.....	63

## 1. INTRODUÇÃO

E quando as cortinas se fecham, o que permanece? O que ecoa, o que nos atravessa, o que nos constitui? Entre as frestas do tempo e das experiências que me moldaram, percebo que a arte jamais se limitou a ser prática ou ofício: ela é gesto, encontro, abrigo e sobrevivência. Herdeira do *ars* latino e da *téchnē* grega, ela atravessa séculos carregando em si a capacidade de criar sentido onde antes havia silêncio. Não é apenas objeto de contemplação, mas forma singular de conhecer o mundo e de se reconhecer nele, sobretudo quando as palavras, os métodos e os números não dão conta da complexidade do que sentimos.

Desde os tempos mais remotos, a arte acompanha o ser humano como expressão, memória e transformação. Por meio de danças, cantos, desenhos e narrativas, a humanidade encontrou modos de existir e sonhar com o que ainda não havia sido inventado. Para mim, porém, a arte, especialmente o teatro, foi além disso: tornou-se um modo de permanecer vivo, uma travessia que me ofereceu pertencimento e reinvenção quando tudo parecia instável.

Meu primeiro contato sistemático com as linguagens artísticas ocorreu na Escola Luiz Badalotti, aos sete anos. Enquanto minha mãe trabalhava como doméstica, eu ingressava em programas educacionais da rede municipal de Erechim onde conheci a música, a dança, as artes visuais e o teatro. Esses espaços me deram um alicerce cultural que desenvolveu minhas habilidades e me ensinou a olhar para o meu chão, projetar a minha voz e o que eu gostaria de dizer e a ampliar a minha sensibilidade. Ali, a comunidade escolar se tornava território de acolhimento e descoberta; e o palco, ainda que pequeno, já anunciava que eu poderia ser mais.

Na adolescência, porém, responsabilidades urgentes fizeram ecoar outro tipo de cena. Para ajudar financeiramente em casa, trabalhei pela manhã em uma oficina de chapeação, lidando com o peso do ferro e o ruído das máquinas. À tarde, seguia para a escola; nos fins de semana, vestia outras máscaras: palhaço, animador de festas, artista de rua. Essa dualidade, o concreto duro da oficina e a leveza inventiva do riso, fez nascer em mim a compreensão de que a arte não era apenas caminho profissional, mas necessidade existencial. Enquanto serras e martelos soavam, minha mente criava mundos. E assim entendi que a arte me salvava: ela abria caminhos onde a vida parecia estreita e fechada.

A entrada no curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul ampliou essa percepção. Descobri que minha trajetória não era um caso isolado, mas parte de um processo histórico atravessado por desigualdades, exclusões e disputas culturais. Compreendi que arte e

educação são “irmãs” no trabalho de formar sujeitos críticos, criativos e conscientes; e que o teatro, em especial, opera como uma prática de liberdade.

Foi dessa travessia que nasceu o presente estudo, cujo objetivo geral é **compreender como artistas de Erechim percebem a arte em suas vidas e constroem suas trajetórias, identidades e formas de trabalho**. Para sustentar esse propósito, a pesquisa se desdobra em três objetivos específicos:

1. Identificar como os artistas da região iniciaram sua relação com a arte e compreender os fatores sociais, familiares e institucionais que possibilitaram ou dificultaram esse acesso;
2. Analisar como os artistas constroem suas identidades profissionais a partir de suas vivências na arte, considerando elementos como reconhecimento, sensibilidade, pertencimento e construção de si;
3. Investigar de que maneira esses artistas percebem e vivenciam as condições de trabalho no campo artístico, incluindo estratégias de sobrevivência, múltiplos papéis, precarização e desigualdades estruturais.

Esses objetivos nascem de uma inquietação acadêmica e também de uma experiência vivida enquanto professor de teatro: como garantir que outras crianças e jovens tenham acesso àquilo que um dia me foi oferecido? Como pensar a arte na escola pública como um direito, e não como privilégio? Como reconhecer e valorizar a luta cotidiana daqueles que, mesmo diante da precarização e do descaso institucional, continuam criando, ensinando, emocionando e transformando?

A estrutura deste estudo reflete esse percurso. O primeiro capítulo discute minha trajetória e os fundamentos teóricos que sustentam a arte como experiência formativa, dialogando com pensadores da sensibilidade, da imaginação e da educação. O segundo capítulo recupera o percurso histórico do ensino da arte no Brasil, evidenciando rupturas, continuidades e disputas políticas que moldaram seu lugar na escola pública. O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico, fundamentado na abordagem qualitativa e na análise de conteúdo dos dados levantados por meio de um formulário online que foi respondido por artistas profissionais de Erechim. O quarto capítulo interpreta as narrativas dos artistas da região, articulando-as aos

referenciais teóricos para compreender como a arte opera como experiência humana, campo de trabalho e forma de resistir às desigualdades sociais.

Assim, este estudo é também um acerto de contas poético com a pergunta que acompanha a minha imaginação desde a infância: o que acontece quando as cortinas se fecham? O que resta quando as luzes apagam não é apenas o cenário vazio, mas a força de tudo aquilo que nos transformou no palco e fora dele. É dessa força que nasce a presente pesquisa: desejo de reconhecer trajetórias, registrar memórias e afirmar a arte como direito, história e futuro possível para Erechim.

## 2. ARTE, EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Desde criança, sempre me intrigou uma pergunta simples: como é que os cachorros aprendem a nadar? Costumava perguntar isso aos meus tios, e eles respondiam com naturalidade: “eles já nascem sabendo”. Essa resposta, embora parecesse óbvia na infância, ficou ecoando em mim ao longo dos anos talvez até por uma ponta de inveja, pois sempre que meu tio tentava me ensinar a nadar, o medo tomava conta, e a água, para mim, tornava-se um território de incertezas absoluta. Já para o Hulk, meu cachorro de estimação, nadar parecia um ato de celebração, pois o *cusco* saltava no açude com tanta confiança, que observá-lo nadando acabou se tornando minha primeira e única escola de natação.

Essa lembrança simples e cotidiana de uma criança do interior, que envolve o questionamento sobre a diferença entre o meu aprendizado e o dos animais, foi aprofundada anos mais tarde pela leitura da obra “Manifesto das Espécies Companheiras” de Donna Haraway (2008). Dentre outras, a autora propõe reflexões sobre as fronteiras entre humanos e não humanos, questionando as hierarquias de poder que historicamente colocaram o homem no centro do mundo, e conseqüentemente ignoraram todos os tipos de conhecimento que não sejam o dele próprio. Haraway (2008) apresenta o conceito de “espécies companheiras”, destacando que é no encontro nas relações de afeto, cuidado e interdependência, que os seres constroem conhecimento de forma mútua e harmoniosa.

Assim, para Haraway (2008), o ponto mais importante nas relações entre humanos e outros seres vivos não está na diferença, mas no encontro. É no convívio entre espécies que se constroem formas de aprendizado, afeto e reconhecimento recíproco ao longo da vida, perspectiva que amplia o entendimento do que é aprender, viver e criar. A autora nos ensina que os seres humanos não se constituem de maneira isolada, muito menos autossuficiente, mas em constante relação com outras formas de vida, com as quais compartilham o planeta, o tempo e a própria existência.

Ao refletir sobre esses vínculos de aprendizado, Haraway (2008) rompe com a tradição ocidental e colonial que, ao longo da história, impôs uma ferida profunda na relação entre os seres e o mundo. A separação entre natureza e cultura, mente e corpo, humano e não humano, trouxe uma cisão, sustentada por séculos de dominação antropocêntrica, que produziu não apenas um modo de pensar, mas um modo de existir.

Nessa mesma direção, Boaventura de Sousa Santos (2019) amplia o debate ao apontar que o pensamento moderno e colonial produziu uma “monocultura do saber”, reduzindo o conhecimento à racionalidade científica e silenciando outros modos de existência. Enquanto

Haraway (2008) propõe o encontro como gesto ético e epistemológico, Boaventura (2019) propõe uma ecologia dos saberes, em que o aprender nasce do diálogo, da troca e, sobretudo, do reconhecimento das múltiplas formas de vida e de conhecimento. Assim, ambos sugerem que o verdadeiro ato de conhecer não está na hierarquia.

Talvez seja nesse horizonte, entre o encontro das espécies e o diálogo dos diferentes saberes que a educação possa se inserir como espaço de experimentação e abertura. Um campo que, em vez de apenas transmitir, pergunta: como educar em meio a diferença? Como aprender com aquilo que não é humano, mas que também ensina? Como tornar o ato de aprender um gesto de coexistência e não de dominação?

Assim, talvez minha primeira lição sobre a relação de aprendizado que é desenvolvida no sujeito tenha acontecido na observação do meu cachorro, que saltava na água sem medo, confiando apenas no próprio corpo e no movimento da vida. Hoje compreendo que, de algum modo, sigo o mesmo gesto. Ainda aprendo a nadar entre o medo e a confiança, entre a memória e o encontro, entre a vida e a arte. Assim, por meio da educação e da arte, essa percepção se tornou mais concreta para mim, especialmente ao vivê-la em sala de aula com os meus estudantes.

Dewey (2010) aponta enquanto definição que a arte é produção e produto que “prefigura-se nos próprios processos do viver”; ou seja, a arte é uma produção cultural que se desenvolve em meio ao cotidiano da vida.

Na compreensão da arte como instrumento de diálogo entre diferentes áreas do saber, percebemos a revelação da sua força como campo de conhecimento autônomo e interdisciplinar. Ana Mae Barbosa (1986) mostra que a arte não deve ser compreendida como uma atividade meramente decorativa ou complementar, mas como uma área do conhecimento com linguagens, métodos e modos próprios de pensar, sentir e compreender o mundo. Assim, atuando como mediadora entre diferentes campos do saber e favorecendo a aprendizagem que integra o sensível, o cognitivo e o cultural de forma muito potente.

Seguindo a linha de que a arte constitui parte essencial do processo educativo, reconhece-se que ela possui uma potência de conhecimento própria, distinta da lógica racional e científica. Isso mostra que o aprendizado não se limita à transmissão de informações, mas envolve principalmente o despertar da sensibilidade e da imaginação em cada educando. É através da imaginação que o ser humano rompe com a rigidez do cotidiano e cria pontes entre o vivido e o possível. Na arte, essa potência se manifesta como uma linguagem sensível e transformadora, capaz de afetar o sujeito e colocá-lo em movimento para o futuro.

Segundo Souza (2016) e Dugnani (2017), a obra artística atua como mediadora do desenvolvimento humano, pois desperta o estranhamento, isto é, um olhar que se desloca sobre o mundo, tornando-se novamente interrogativo. É nesse deslocamento que se abre o ponto de partida para a construção de novos significados e para a ampliação da consciência.

Esse processo de tomada de consciência encontra eco nas reflexões de Paulo Freire (1996), ao afirmar que o ser humano é um ser inacabado, em permanente construção, e que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 68). Assim, o aprendizado, impulsionado pela imaginação e pela arte, torna-se também um movimento de libertação em que o sujeito é capaz de reconhecer a si e à realidade como campos possíveis de transformação.

Vygotsky (1999, p. 127) ressalta que a imaginação “deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica”, na medida em que se articula com emoções, linguagem e pensamento, produzindo novas atitudes ao longo da vida de cada sujeito. Esse entrelaçamento amplia os limites dos processos psíquicos e evidencia a imaginação como constitutiva da própria subjetividade humana. Dessa forma, trazendo a imaginação para o campo educacional significa reconhecer que o aprendizado não se limita ao acúmulo de informações, mas envolve também a capacidade de sonhar, simbolizar e atribuir novos significados ao mundo. É nesse espaço criativo que a arte se torna indispensável, pois oferece ao educando a oportunidade de conhecer e exercitar a liberdade, experimentar possibilidades de afirmar sua singularidade.

Nesse sentido, Vygotsky (1991, 1999), mostra que a imaginação não é um ato de fuga, mas uma atividade psicológica complexa, que se forma nas relações sociais e mobiliza diferentes funções mentais, emoção, memória, pensamento e linguagem. Vygotsky (1999) aponta que o educando, ao contemplar uma obra de arte, entra em um estado de co-emoção, no qual emoção e imaginação se entrelaçam e dão origem a novas formas de compreender e sentir o mundo. Processo que na arte deixa de ser apenas expressão, e passa a ser conhecimento. Assim, a educação passa a ser uma prática libertadora e influenciadora na vida de cada educando.

Nesse sentido, a imaginação constitui-se como um espaço de resistência e de criação, onde o indivíduo se reconhece como parte do todo e aprende a agir de maneira sensível diante da realidade. Como sugere Spinoza (1989), as emoções são forças que movem o ser e podem transformar-se quando entram em contato com novas afecções. A arte, ao provocar esse movimento interno, reanima a sensibilidade e devolve ao sujeito a capacidade de imaginar o que ainda não existe. Assim, o ensino da arte não se reduz ao desenvolvimento de habilidades

técnicas, mas à formação de um olhar criador, um olhar que acolhe, questiona e transforma o real para algo mais crítico.

Ao pensar na experiência educativa que a arte proporciona, é interessante recorrer à metáfora de Walter Benjamin (1993) sobre o ouvinte de histórias. O autor sugere que aquele que escuta uma narrativa e se envolve com ela de modo sensível e reflexivo movido pela imaginação acaba “chocando os ovos da própria experiência”; ou seja, desperta dentro de si novas formas de pensamento crítico e emocional.

Na escola, esse movimento se torna ainda mais potente. O contato com a arte em sala de aula, seja por meio da literatura, da música, do teatro ou das artes visuais, favorece o encontro entre razão e sensibilidade. Desperta nos alunos memórias, afetos e percepções que ampliam sua compreensão de si e do outro, pois quando o educador propõe uma experiência artística, ele cria um espaço em que o aprendizado não se limita ao conteúdo, mas se transforma em vivência. Em um momento que cada aluno passa a revisitar sua própria história, e assim atribuir novos sentidos às suas experiências, passa a reconhecê-las como parte ativa de seu mundo.

Jorge Coli (1995) observa que a arte atua no domínio do sensível e do indizível, provocando no ser humano reações que unem emoção e razão. Que no espaço educativo, o contato com o ensino artístico não apenas estimula os sentidos, mas amplia a escuta e convida o educando a interpretar o mundo em toda a sua complexidade. Ao compreender a educação como espaço de encontro entre arte, sensibilidade e conhecimento, torna-se inevitável refletir também sobre o próprio ser que aprende.

Educar não é apenas formar intelectualmente, mas compreender o corpo, a mente e a emoção como dimensões inseparáveis desse processo. O aprendizado humano, antes de ser um simples acúmulo de informações, é um fenômeno vivo, profundamente ligado à nossa biologia, à imaginação e à experiência sensível. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 33), “o ser humano é um ser inacabado e, justamente por reconhecer-se como tal, sente a necessidade de aprender e transformar o mundo”. É nessa consciência do inacabamento que reside a essência da educação, sendo um movimento contínuo de busca, curiosidade e criação em conjunto com o ato de educar, portanto, não é um fim em si mesmo, mas um processo permanente de transformação mútua entre quem ensina e quem aprende.

É nesse ponto que a reflexão pedagógica se encontra com o campo da ciência, que busca compreender as múltiplas dimensões do ser humano, especialmente sobre sua ferramenta mais potente que é o cérebro. É através de sua evolução e funcionamento ao longo da história, que esse órgão influenciou diretamente a forma como o ser humano aprende, cria e transforma o mundo. Nosso cérebro constitui um elemento fundamental para compreender a experiência

humana sobre o planeta, pois sua complexidade ultrapassa a dimensão biológica e se relaciona diretamente com o desenvolvimento cultural e cognitivo da espécie.

De acordo com Leakey (1995), a trajetória evolutiva do *Homo Sapiens* foi marcada por transformações singulares, nas quais a expansão do crânio através do crescimento do volume cerebral se torna um fator decisivo para o avanço da capacidade de adaptação biológica, garantindo a perpetuação da espécie até os dias atuais.

Registros fósseis demonstram que os primeiros hominídeos, como o *Australopithecus Afarensis* (cerca de 3 milhões de anos), possuíam um volume craniano aproximado de 400 a 500 cm<sup>3</sup>, próximo ao dos chimpanzés atuais. O *Homo Habilis* (2,5 milhões de anos) já apresentou um aumento para cerca de 600 cm<sup>3</sup>, associado ao início do uso de ferramentas. Com o *Homo Erectus* (1,8 milhão de anos), esse volume alcançou em média 900 cm<sup>3</sup>, evidenciando uma evolução significativa em termos de adaptação e sobrevivência. Por fim, no *Homo Sapiens*, o crânio atingiu aproximadamente 1.300 a 1.400 cm<sup>3</sup>, valor que representa quase o triplo do volume cerebral dos primeiros hominídeos (Leakey, 1995).

Essa expansão cerebral esteve diretamente relacionada a outras transformações do corpo humano, como a postura ereta que liberou as mãos para o manuseio de instrumentos; a coordenação motora fina ampliou a precisão dos movimentos; e a sofisticação do aparelho fonador possibilitou uma maior diversidade de sons. Essas mudanças biológicas, somadas ao aumento da massa encefálica, garantiram ao ser humano condições diferenciadas de adaptação ao meio ambiente, distinguindo-o das demais espécies (Darwin, 2004).

Dessa forma, o processo evolutivo marcado pela expansão do cérebro humano se intensificou em transformações ainda mais profundas. Como explica Harari (2017), o *Homo sapiens* não se destacou apenas pelo aumento da massa encefálica, mas principalmente pela maneira como passou a utilizá-la. Por volta de 70 mil anos atrás, o que o autor denomina de “revolução cognitiva” possibilitou ao ser humano desenvolver novas formas de linguagem, cooperação social e memória (Harari, 2017). Essa capacidade de organizar informações de maneira complexa permitiu a criação de estratégias de sobrevivência mais eficazes do que as de qualquer outro hominídeo.

Segundo Harari (2017), esse salto cognitivo representou uma ruptura fundamental na história da evolução. Enquanto outras espécies desapareceram, o *Homo sapiens* conseguiu expandir-se para diferentes ambientes, adaptar-se a condições adversas e, gradualmente, dominar os ecossistemas. O cérebro, portanto, não foi apenas um órgão maior, mas um sistema de processamento altamente flexível, capaz de integrar percepção, movimento e comunicação.

Assim, a partir dessa perspectiva evolutiva, compreende-se que o ser humano se diferencia por possuir um cérebro plástico, capaz de aprender e organizar experiências ao longo da vida. A plasticidade cerebral, como destaca Harari (2017), constitui a base sobre a qual se desenvolveram, mais tarde, elementos fundamentais da vida humana.

Adentrando novamente no campo da imaginação, a linguagem simbólica e a capacidade de projetar futuros possíveis se constituem na base biológica e simbólica em que a arte se enraizou como forma de expressão da consciência, mas também como testemunho do percurso evolutivo que fez do aprendizado um ato de criação.

Discorrendo sobre o ato criativo do ser humano, Antunes (2003) aponta que a criatividade somente é ativada a partir do estímulo do nosso cérebro na parte do córtex pré-frontal. Assim, a criatividade é envolvida através da concentração, no âmbito da atenção, julgamento, controle de impulso e pensamentos criativos a partir do estímulo dessa região do cérebro. É assim que o pensamento se eleva para o ato da realidade (Antunes, 2003).

Através do estímulo, a criatividade da criança é como um terreno fértil para o cultivo de flores da imaginação. Cada ideia, gesto ou traço é uma semente lançada na terra da imaginação, que precisa de cuidado, tempo e liberdade para florescer. Quando o educador oferece um espaço de escuta e experimentação, a criança aprende a nutrir sua própria sensibilidade, transformando o aprendizado em um jardim de descobertas e transformações.

Para que o estímulo da criatividade aflore no educando, é necessário seguir alguns princípios importantes para criar uma atmosfera que seja capaz de conservar o córtex pré-frontal saudável de uma criança. Entre os estudos considerados por Antunes (2003), há um destaque à importância de desenvolver no educando a capacidade de planejar e projetar o que deseja realizar, fortalecendo assim o funcionamento do córtex pré-frontal, área do cérebro relacionada à organização, à motivação e à autorregulação.

Assim, o aluno deve aprender a reconhecer quem é e o que deseja construir nos diferentes espaços que ocupa na escola, na família, na comunidade e em sua própria trajetória. Quando o educador orienta o estudante a definir metas, revisá-las e encontrar nelas sentido, contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o florescimento emocional e criativo (Antunes, 2003).

Da mesma forma, o estímulo à criatividade também passa pela capacidade de ensinar as crianças a voltarem sua atenção para aquilo que amam. O pesquisador destaca que concentrar-se nas atividades que despertam prazer, interesse e alegria mantém o córtex pré-frontal ativo, fortalecendo as áreas cerebrais ligadas à motivação e à imaginação. Assim, quando o educador incentiva o aluno a valorizar o que lhe dá prazer como cantar, desenhar, dançar, abraçar, sorrir,

está na verdade, favorecendo a saúde emocional e ampliando a energia criativa que sustenta o aprendizado.

Na compreensão de que parte essencial do processo criativo e educativo está em ensinar o aluno a organizar-se, Antunes (2003) afirma que é essencial que estejam ligadas suas ideias e ações no processo educacional, pois o cérebro precisa de ordem para funcionar, de forma saudável e produtiva, e que o hábito de planejar seja o dia, a semana ou o mês, fortalece o córtex pré-frontal, responsável pelo foco, pela disciplina e pela capacidade de concretizar projetos futuros. Esses apontamentos ajudam a discorrer que o processo educativo também deve envolver o cuidado com o corpo e a mente como partes interligadas fundamentais da aprendizagem.

O autor explica que o *biofeedback* é uma técnica, que permite ao indivíduo perceber e regular conscientemente suas respostas fisiológicas, batimentos cardíacos, a respiração, a temperatura corporal ou a tensão muscular, por meio de instrumentos que monitoram essas funções em tempo real. Ao visualizar esses dados, o cérebro aprende a reconhecer e modificar seus próprios estados, alcançando níveis mais equilibrados de concentração, calma e foco. Mesmo sem o uso de aparelhos específicos, é possível aplicar os princípios do *biofeedback* em atividades simples de sala de aula, como exercícios de respiração, práticas de atenção plena, jogos de concentração e desafios mentais que exigem foco e autocontrole. De forma que o cérebro se mantém “aceso”, ativo e equilibrado, criando um ambiente interno favorável à invenção e à expressão artística.

A calma, a serenidade e a tranquilidade também se aprendem e se exercitam. Há uma ideia bastante difundida, muitas vezes equivocada, de que algumas pessoas são naturalmente agitadas e que isso as impede de se concentrar. A obra de Antunes (2003) ressalta que, embora existam casos clínicos específicos, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que realmente interferem na atenção, a maior parte das pessoas precisa apenas de um ambiente emocional equilibrado para desenvolver o foco e a criatividade. Criar esse ambiente é uma tarefa profundamente educativa.

A aprendizagem e a imaginação florescem em espaços onde há confiança, escuta e segurança, e não em meio à tensão, ao medo ou à cobrança excessiva. Por isso, Antunes (2003) sugere que o educador cultive relações interpessoais suaves, marcadas pela paciência e pelo respeito ao ritmo de cada aluno. A voz calma, o olhar acolhedor e a atitude empática funcionam como pontes entre o educador e o educando, reduzindo os níveis de ansiedade e estimulando o cérebro a permanecer ativo e receptivo.

Pequenos gestos podem fazer uma grande diferença: substituir o tom de comando pelo diálogo, evitar o grito e a impaciência, incluir músicas suaves durante os momentos de criação ou reflexão. São atitudes simples, mas que ajudam o aluno a se conectar com o próprio corpo e com seus pensamentos de forma mais serena. Afinal, o cérebro criativo, como lembra Antunes (2003), agradece o cuidado e retribui com atenção, sensibilidade e imaginação.

### 3. BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

A compreensão dos caminhos percorridos pela educação brasileira exige, antes de tudo, um olhar atento para o contexto histórico em que suas bases foram estruturadas. O início do século XX marcou um período de intensas transformações políticas, econômicas e simbólicas, revelando tensões profundas entre passado e futuro. Como analisa Reinhart Koselleck (2006) em *Futuro Passado*, toda modernização opera dentro de um campo de experiência herdado e um horizonte de expectativas em disputa, de modo que o novo nunca se separa completamente do velho. Assim, as tentativas de inaugurar uma nova ordem convivem continuamente com estruturas históricas que resistem à mudança.

No Brasil republicano, essa dinâmica tornou-se especialmente evidente. À medida que a República buscava consolidar-se como um regime moderno, as elites dirigentes tentavam definir os rumos da nação, especialmente no campo da formação dos cidadãos. A escola, nesse cenário, tornou-se um dos principais instrumentos de construção do projeto republicano, assumindo o papel de difusora dos valores considerados essenciais para o progresso do país.

É nesse pano de fundo que se insere a reflexão sobre as origens da educação no Brasil republicano. Como afirmam Boris Fausto (2013) e José Murilo de Carvalho (1990), as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela tentativa das elites republicanas de consolidar um projeto de modernização inspirado nos ideais positivistas de ordem e progresso, ao mesmo tempo em que o país permanecia preso à herança escravista e às estruturas oligárquicas.

Essa modernização contraditória, como analisa Renato Ortiz (1985), buscava construir uma identidade nacional civilizada, seguindo modelos europeus. Como destaca José Murilo de Carvalho (1990), tratava-se de “formar as almas” da nova República, criando um imaginário nacional capaz de sustentar o projeto político e moral de uma nação moderna, ainda que profundamente desigual. Esse projeto convivia com contradições profundas, reflexo direto de mais de três séculos de escravidão e da concentração de terras e riquezas nas mãos de poucos.

Embora tivesse abolido oficialmente a escravidão em 1888, o Brasil continuava sendo uma sociedade extremamente desigual, excludente e hierarquizada, construída sobre as marcas de um passado colonial que havia trazido o maior número de africanos escravizados para o continente americano.

Paralelamente, o país também foi palco de um dos maiores processos de extermínio e apagamento cultural dos povos originários das Américas. Como destaca Lilia Moritz Schwarcz (2019), o projeto civilizatório imposto pela colonização baseou-se em um duplo movimento de

violência: a escravização de povos africanos e a tentativa de apagamento dos indígenas por meio da catequização e da assimilação forçada, mecanismos que visavam moldar o Brasil à imagem de uma sociedade europeia.

Nesse contexto, com a instauração da República e o avanço do ideal de modernização, o Estado brasileiro passou a enxergar na educação um caminho estratégico para consolidar sua identidade nacional. O país vivia um momento de reorganização política e simbólica, em que era preciso formar não apenas trabalhadores para a nova ordem urbana e industrial que se desenhava, mas também sujeitos que incorporassem os valores de disciplina, civismo e obediência. A escola emergia, então, como o principal espaço de difusão desses ideais, assumindo o papel de civilizar as massas e integrar as diferentes camadas da população ao projeto de nação homogênea e moderna.

Como analisa Ghiraldelli Júnior (2006), a educação republicana no início do século XX foi concebida como um instrumento de moralização social, orientado por uma pedagogia do trabalho, da higiene e da ordem. Essa visão refletia o desejo das elites de transformar o Brasil em um país “civilizado” aos moldes europeus, ainda que sustentado sobre bases profundamente desiguais. Nesse cenário de disputas entre projetos de sociedade, a educação tornou-se não apenas um campo de emancipação possível, mas também um poderoso mecanismo de controle social e de legitimação das hierarquias existentes.

A consolidação de um sistema nacional de ensino no Brasil, entretanto, enfrentaria enormes desafios. Foi durante o período imperial, e mesmo após a Proclamação da República, que a educação permaneceria como privilégio das elites, voltada apenas à formação de uma minoria instruída, que ocupava os espaços de poder político e econômico na sociedade brasileira. Como observa Saviani (2008), o país herdaria um modelo educacional excludente, construído para reproduzir hierarquias sociais e culturais, e não para democratizar de fato o conhecimento.

Assim a ausência de políticas públicas consistentes, a centralização do saber nas instituições religiosas, em conjunto com a falta de investimento em escolas populares, foram os fatores que dificultaram o acesso das camadas populares à educação. Pois montar um sistema educacional moderno, em uma nação que fora colônia por mais de três séculos, e que ainda assim, mantinha profundas desigualdades raciais, significava enfrentar não apenas um atraso estrutural, mas também uma mentalidade humana que via o saber como instrumento de distinção social e não como direito coletivo.

Foi dessa forma que a democratização da educação brasileira somente se dá a partir do reconhecimento de que sua consolidação na sociedade não seria um processo linear, mas

resultado de intensas disputas, exclusões, e com avanços graduais sinuosos, que ao longo da história seriam perceptíveis.

Destacamos as ideias de Ghiraldelli Júnior (2006), que nos mostra que a modernização do ensino no Brasil esteve mais preocupada em criar uma aparência de civilização, do que em garantir o acesso efetivo da população à instrução, o que nos leva a refletir que hoje o que nos parece natural, ver a escola como parte fundamental da vida social e do desenvolvimento das crianças, é na verdade fruto de um longo e desigual processo histórico, permeado por lutas políticas, econômicas e culturais em torno do direito à educação.

Nos primórdios da escolarização brasileira, o acesso à escola era um privilégio de poucos. No século XIX muitas comunidades sequer possuíam prédios escolares, e as crianças, especialmente das áreas rurais, eram afastadas dos estudos por precisarem trabalhar desde cedo para contribuição da renda familiar. Foi assim com o ensino primário, como era chamado o atual ensino fundamental, que possuía duração reduzida e caráter excludente. A partir da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, promulgada por Dom Pedro I, o Estado brasileiro passou a legislar sobre a criação das “escolas de primeiras letras” para meninos e meninas. Esta lei representou o primeiro marco legal da educação pública no Brasil, ainda que seu alcance tenha sido restrito a uma pequena parcela da população (SAVIANI, 2008).

Outro ponto fundamental para a história da educação brasileira foi o Ato Adicional de 1834, que alterou a Constituição do Império e descentralizou a responsabilidade pela instrução primária e secundária, transferindo às províncias, equivalentes aos atuais estados, a tarefa de organizar, financiar e manter suas próprias escolas (XAVIER, 2002). Até então, o ensino, era apenas centralizado nas mãos do governo imperial, que controlava as decisões educacionais de forma concentrada no Rio de Janeiro. Foi somente com a nova legislação que as províncias passaram a ter autonomia administrativa para criar suas redes escolares, currículos e políticas educacionais.

No entanto, essa descentralização de poder, que poderia representar um avanço para o ensino, acabou gerando grandes disparidades regionais. As províncias mais ricas, como São Paulo e Rio de Janeiro, conseguiram estruturar sistemas escolares mais amplos e eficientes, enquanto outras regiões, especialmente no Norte e Nordeste, permaneceram com acesso muito limitado ao ensino (FARIA FILHO, 2003).

Assim, somente no final do século XIX, é que um marco importante surgiria com a criação dos grupos escolares, iniciada em São Paulo em 1893, destacando um novo passo na organização do ensino primário brasileiro (SAVIANI, 2008). Esses grupos escolares nasceram no contexto da Primeira República, período marcado pelo desejo das elites republicanas de

modernizar o país e aproximá-lo dos modelos educacionais europeus e norte-americanos. Como destacam Nagle (2001) e Saviani (2008), os grupos escolares foram concebidos como parte de um projeto político mais amplo, que buscava organizar o ensino de modo mais racional e eficiente, criando um sistema escolar moderno capaz de formar cidadãos alinhados aos ideais republicanos.

Inspirados nas *graded schools* norte-americanas e em modelos franceses, esses grupos escolares introduziram uma concepção de escola graduada, diferente das antigas escolas isoladas que reuniam, em uma mesma sala, alunos de idades e níveis distintos sob a orientação de um único professor. Nesses grupos, a organização era mais complexa e moderna, pois reuniam-se em um único prédio planejado, especialmente para fins pedagógicos, diversas salas separadas por série, professores especializados para cada nível de ensino e um currículo sistemático e progressivo. Além disso, a arquitetura dessas instituições expressava a materialidade do projeto republicano de modernização, com edifícios amplos, arejados, imponentes e pensados para disciplinar e educar, incorporando bibliotecas, áreas administrativas e mobiliário padronizado.

Essas instituições representaram um avanço significativo em direção à escolarização em massa, ao mesmo tempo em que evidenciaram as desigualdades regionais. As províncias mais urbanizadas e com maior disponibilidade de recursos implementaram rapidamente essa nova forma de organização escolar, enquanto regiões rurais ou economicamente fragilizadas continuaram dependentes de escolas isoladas, muitas vezes precárias e sem professores qualificados.

Assim, embora os grupos escolares tenham se tornado símbolos da modernização republicana e tenham contribuído para a consolidação de um sistema educacional mais estruturado, seu impacto não foi homogêneo, funcionando também como espelho das profundas assimetrias que marcaram e continuam marcando a história da educação no Brasil.

A criação dos grupos escolares representou, portanto, um marco inicial na tentativa de organizar o ensino de maneira sistemática e racionalizada, em sintonia com os ideais de ordem e progresso que orientavam o pensamento republicano. Contudo, as transformações sociais e econômicas que se intensificaram nas primeiras décadas do século XX exigiram que a escola ultrapassasse sua função meramente instrutiva e assumisse um papel mais amplo na formação do cidadão moderno e do trabalhador urbano.

Nesse período intermediário entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX, as discussões sobre educação ganharam centralidade no debate público e passaram a integrar o projeto de construção do Estado moderno. As elites republicanas, influenciadas pelas correntes

pedagógicas europeias e pelo pensamento positivista, defendiam que a escola deveria assumir um papel estratégico na consolidação da nação e na formação de cidadãos disciplinados, produtivos e moralmente alinhados ao ideário republicano. Ao mesmo tempo, intelectuais e reformadores, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, articulavam uma crítica às estruturas arcaicas do ensino brasileiro e propunham uma reorganização do sistema educacional baseada em princípios de racionalidade administrativa, eficiência pedagógica e expansão do acesso escolar (VIDAL, 2000; NAGLE, 2001).

Foi nesse contexto que emergiram movimentos e reformas regionais, como a Reforma Francisco Campos em Minas Gerais (1927), a Reforma Carneiro Leão em Pernambuco (1928) e as experiências renovadoras da Escola Nova, movimentos que anteciparam a centralização estatal do ensino que marcaria as décadas seguintes. Essas iniciativas introduziram métodos ativos, reorganização curricular e formação especializada de professores, traduzindo no campo educacional o ambiente mais amplo de modernização cultural, urbanização e laicização que atravessava o país. Como indica Teixeira (1935), a escola deixava de ser um mero espaço de transmissão de conteúdos e passava a integrar um projeto mais amplo de transformação social, buscando responder às exigências de uma sociedade que se industrializava lentamente, mas que já percebia a necessidade de redefinir seus quadros profissionais e suas formas de participação política.

Como observa Saviani (2008), o processo de modernização da educação brasileira esteve intimamente ligado à constituição do Estado nacional e à necessidade de formar sujeitos aptos a atender às novas demandas econômicas e sociais da ordem industrial. Essa nova perspectiva educacional acompanhava as mudanças estruturais da sociedade brasileira, preparando o terreno para as reformas e políticas públicas que seriam implementadas nas décadas de 1930 e 1940, quando o Estado passou a atuar de forma mais direta na organização do sistema escolar e na formação de mão de obra qualificada.

Assim, ao longo das décadas de 1930 e 1940, o Brasil ingressou em um ciclo de modernização acelerada. A urbanização se intensificou, a indústria nascente ganhou fôlego e o Estado assumiu papel ativo como mediador e indutor das transformações sociais. A crise de 1929 e a consequente retração do comércio internacional deslocaram o eixo da economia para o mercado interno, impulsionando a produção de bens de consumo e a “nacionalização” das bases econômicas (PRADO JR., 1970). Nesse cenário, a industrialização brasileira avançou combinando substituição de importações, uso de tecnologia estrangeira e intervenção estatal em setores estratégicos, criando uma demanda inédita por trabalhadores alfabetizados e tecnicamente formados.

Essa reconfiguração produtiva veio acompanhada de mudanças culturais e tecnológicas no cotidiano urbano. As novas máquinas, os processos industriais e os padrões de organização do trabalho exigiam domínio de saberes científicos (CUNHA, 1981). A educação passou, então, a ser vista não apenas como formação cívica, mas como infraestrutura do desenvolvimento nacional, capaz de fornecer mão de obra qualificada. Como observa Pereira (2010), redes de sociabilidade articularam política, ciência, educação, administração e artes, alinhando as reformas urbanas e sociais à construção de um novo modo de vida, para o qual a escola se tornava o eixo organizador.

### **3.1 O início da arte na educação Brasileira**

O ensino de arte no Brasil possui uma trajetória marcada por influências estrangeiras, por movimentos de resistência e pela busca de afirmação de uma identidade cultural própria. Segundo Ana Mae Barbosa (1998), compreender essa trajetória é fundamental para entender como o ensino das artes foi inicialmente construído sob uma ótica eurocêntrica e elitista.

Os primeiros registros formais da presença da arte na educação brasileira remontam ao início do século XIX, mais precisamente em 1816, com a chegada da Missão Artística Francesa ao Rio de Janeiro (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Esse grupo, composto por pintores, escultores, arquitetos e artífices liderados por Joachim Lebreton, trazia o objetivo de implantar no Brasil uma instituição de ensino voltada à formação de artistas segundo os padrões da Academia de Belas Artes de Paris. Entre seus integrantes destacam-se nomes como Jean-Baptiste Debret, Nicolas-Antoine Taunay e Grandjean de Montigny, que fundaram a Academia Imperial de Belas Artes.

Esse marco inaugural do ensino artístico institucionalizado no país, trouxe o aprendizado das artes, especialmente o desenho e a pintura, que era orientado por uma concepção burguesa e eurocêntrica, pautada na cópia fiel de modelos clássicos europeus e no domínio técnico sobre a criação expressiva. Assim, os artistas brasileiros eram instruídos a reproduzir o ideal estético europeu, sem valorização da cultura nacional, das tradições populares ou das manifestações artísticas afro-brasileiras e indígenas (BARBOSA, 1998).

De acordo com Barbosa (1986), o ensino das artes no Brasil, desde sua origem no século XIX, foi marcado por uma pedagogia tradicional e reprodutivista, centrada na autoridade do professor e na submissão do aluno. Os artistas europeus que vieram ao país ensinavam desenho e pintura baseando-se na repetição e na fidelidade aos modelos trazidos da Europa, impondo

um padrão estético que valorizava a cópia, o domínio técnico em detrimento da criação e da experimentação. Este modelo de ensino reforçava a ideia do professor como detentor absoluto do saber, enquanto o aluno era visto como um sujeito passivo, cuja função era apenas reproduzir o que lhe era mostrado. Segundo Pereira (2011, p. 37), “a escola de arte nascida sob a influência acadêmica francesa, que instaurou a lógica do ensino pautada na obediência, na técnica e na negação da subjetividade”, convertia o ensino da arte em um instrumento de disciplina e distinção social.

Dessa forma, o ensino da arte no Brasil imperial consolidou-se como uma prática elitista e hierarquizada, voltada à formação de mão de obra artística disciplinada, mas desprovida de senso crítico ou de vínculo com a realidade cultural brasileira. Foi em 1854, durante o Segundo Reinado, que o Decreto Imperial nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, instituiu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, marco fundamental na história da educação brasileira, o qual regulamentava, através da elaboração sob o governo de Dom Pedro II, a inclusão do ensino de música, canto e coral nas escolas públicas do Império (BRASIL, 1854).

Essa medida visava não apenas ampliar o repertório educativo, mas sobretudo reforçar a formação moral, cívica e religiosa dos estudantes, valores centrais à pedagogia imperial da época. Penna (2012) mostra que o ensino da música era entendido como instrumento de educação dos sentimentos e da conduta, capaz de “suavizar os costumes, disciplinar o corpo e moldar o espírito do cidadão moralmente reto e patriótico”. Dessa forma, a música integrava o currículo escolar não pela sua dimensão artística ou expressiva, mas como ferramenta de controle social e moralização, em consonância com o projeto civilizatório do Império.

Neste contexto, a arte era vista menos como experiência estética e mais como um meio de instrução moral e religiosa, voltado à formação de sujeitos obedientes e virtuosos. Segundo Ferraz e Fusari (1993), essa perspectiva da época refletia a concepção pedagógica fortemente influenciada pelo pensamento positivista e cristão, no qual “o ensino artístico deveria contribuir para o aperfeiçoamento espiritual e o cultivo das boas maneiras”. Enquanto isso, outras linguagens artísticas, como as artes visuais, o teatro e a dança, ainda permaneciam fora das salas de aula, restritas a espaços elitizados, como os salões imperiais ou instituições particulares.

Esse conjunto de práticas revela que, desde suas origens, o ensino de arte no Brasil foi pensado mais como um dispositivo de formação moral e de controle dos comportamentos do que como espaço de criação sensível e expressão subjetiva. A arte escolar assumia a função de disciplinar corpos, ordenar condutas e reforçar valores cristãos e patrióticos, alinhando-se à lógica civilizatória que estruturava a educação imperial. Ao invés de promover o

desenvolvimento estético, a experimentação ou o reconhecimento das manifestações culturais brasileiras, o ensino artístico reforçava hierarquias sociais e reproduzia um modelo de cultura erudita, distante das vivências populares e das tradições afro-indígenas que compunham o cotidiano do país. Como afirma Duarte (2010), havia uma clara dissociação entre a arte presente na vida social, híbrida e diversa, e a arte ensinada nas instituições do Estado, marcada pela verticalidade, pela cópia e pela importação de padrões estrangeiros.

O distanciamento entre escola e cultura nacional expressava as contradições do próprio Império, que buscava se modernizar seguindo modelos europeus, enquanto mantinha estruturas profundamente desiguais e excludentes. Foi nesse ambiente que a arte institucionalizada se tornava instrumento de distinção social restrita às elites urbanas e incapaz de dialogar com outras formas de produção simbólica. Ainda assim, o período deixou como legado um entendimento de que a arte deveria integrar o currículo escolar, ainda que de forma limitada e moralizadora, abrindo caminho para que, nas décadas seguintes, novas disputas e significados fossem atribuídos ao ensino artístico.

Assim, o Decreto de 1854, embora pioneiro, inaugurou um modelo de ensino artístico utilitário, eurocêntrico e moralizador, que priorizava a ordem e a disciplina (BARBOSA, 1986; MATEIRO, 2002). Ao longo das primeiras décadas do século XX, o ensino de arte no Brasil começava a refletir as transformações mais amplas que ocorriam na educação nacional. Foi depois de um longo período, em que a arte esteve restrita à imitação de modelos europeus e à formação técnica e disciplinar, que surgiram novas propostas pedagógicas que buscavam repensar o papel da escola, do professor e do aluno no processo educativo.

Foi nesse contexto que a virada modernista de 1922, impulsionada pela Semana de Arte Moderna, marcou um ponto de inflexão na cultura brasileira ao propor uma arte autenticamente nacional, rompendo com o academicismo herdado do século XIX. Como destaca Benedito Nunes (1999, p. 42), o modernismo “representou a libertação da sensibilidade brasileira dos padrões estéticos europeus, abrindo espaço para uma nova concepção de criação e educação artística”. Essa efervescência cultural, somada ao avanço dos debates pedagógicos, criaria o terreno para o surgimento de um movimento que transformaria profundamente a concepção de ensino no país: o movimento da Escola Nova.

### **3.2 Escola Nova**

No início do século XX, o Brasil atravessava profundas transformações políticas, econômicas e culturais. A consolidação da República, associada ao avanço acelerado da urbanização, passou a impor novas demandas estruturais ao país, especialmente diante do surgimento de uma sociedade industrial em formação. Nesse contexto, a modernização tornou-se objetivo central: tratava-se de reorganizar o trabalho, ampliar a infraestrutura urbana e inserir o Brasil no modelo capitalista-industrial dominante na Europa. Como observa Fausto (2013), essa busca pela modernização expressava o esforço de romper com a herança agrária e aproximar o país dos padrões urbanos e industriais internacionais. Diante desse cenário, repensar a estrutura educacional assumiu papel estratégico, pois a formação de novas gerações de trabalhadores qualificados e alfabetizados era vista como requisito fundamental para sustentar o desenvolvimento econômico e atender às exigências de uma sociedade em transformação.

Nesse cenário, crescia a exigência de uma escola capaz de formar novos profissionais, alfabetizar amplas camadas da população e responder às demandas de um mundo cada vez mais técnico e urbano. Como analisa Saviani (2008), a escola brasileira herdada do Império mostrava-se incapaz de acompanhar o ritmo da modernização, permanecendo presa a estruturas arcaicas e excludentes, próprias de uma sociedade que havia abolido a escravidão apenas no final do século XIX, carregando marcas profundas desse fator. Assim, a educação no Brasil republicano surgia sobre bases frágeis, permeadas por uma organização social elitista, racializada e desigual, que nunca havia priorizado a escolarização da população em geral. O autor destaca que essa herança histórica se manifestava no dualismo estrutural da época, isto é, uma divisão profunda entre a educação destinada às elites e aquela voltada às camadas populares, pois para os grupos socialmente privilegiados, oferecia-se um ensino mais completo, intelectualizado e orientado à formação dirigente. Já para os setores populares, destinavam-se modelos escolares de baixa qualidade, muitas vezes voltados ao adestramento moral, e também para a preparação de trabalhos manuais, caracterizando assim um dualismo na sociedade brasileira que, segundo Saviani (2008, p. 45), limitava drasticamente o acesso ao conhecimento e reforçava a desigualdade estrutural brasileira.

Essas fragilidades educacionais destacadas acima também foram analisadas por Cury (2000), ao apontar que o Estado brasileiro ainda não havia construído políticas públicas articuladas e de alcance amplo. O país mantinha uma escolarização rarefeita e profundamente desigual. Assim, diante desse quadro, diferentes estados iniciaram reformas educacionais regionais, como as reformas de Sampaio Dória em São Paulo (1920), Lourenço Filho no Ceará (1922), Francisco Campos em Minas Gerais (1927) e Carneiro Leão em Pernambuco (1928),

que buscavam racionalizar a administração do ensino, modernizar métodos pedagógicos, e expandir o ensino primário. Como destaca Monarcha (2001), essas iniciativas representaram tentativas de alinhar o sistema educacional brasileiro às exigências da sociedade urbana e industrial emergente.

Apesar de representarem avanços importantes, essas reformas estaduais ainda não eram suficientes para promover uma transformação estrutural no sistema educacional brasileiro. O alcance restrito das iniciativas, suas diferentes orientações e a ausência de um projeto articulado em nível nacional mantinham a escola brasileira presa a padrões fragmentados e assentados em métodos tradicionais de ensino. Métodos característicos da escola herdados do Império baseavam-se na repetição mecânica de conteúdos, na recitação, na cópia exaustiva e na memorização descontextualizada, práticas que, como afirma Saviani (2008), estruturam um ensino centrado na transmissão e pouco atento às necessidades sociais emergentes. A centralidade absoluta do professor como autoridade intelectual e disciplinadora refletia, como analisa Nunes (1999), uma pedagogia marcada pela coerção, pela passividade do aluno e pela ausência de vínculo com a experiência concreta. Somava-se assim a uma profunda desigualdade regional do país, condição ressaltada por Cury (2006) ao demonstrar que a escolarização brasileira permanecia rarefeita, irregular e socialmente excludente.

Contudo, mesmo com limitações, tais reformas abriram brechas fundamentais no cenário educacional. Introduziram debates sobre métodos ativos, questionaram a centralidade da memorização e evidenciaram a necessidade de renovar a função social da escola, como observa Monarcha (2001). Paralelamente, esse ambiente de tensões, buscas e experimentações permitiu que, no Brasil, começassem a circular com maior força as concepções pedagógicas de renovação que vinham sendo discutidas internacionalmente.

Desde o final do século XIX, países europeus e os Estados Unidos desenvolveram propostas de transformação educacional em resposta às mudanças provocadas pela industrialização, pela urbanização e pela ampliação dos sistemas públicos de ensino. Como analisa Nagle (2001), consolidava-se um movimento internacional de crítica ao ensino tradicional, visto como excessivamente livresco, autoritário e incapaz de responder às novas demandas sociais. Foi nesse contexto que ganharam destaques as ideias de John Dewey nos Estados Unidos, defensor da escola ativa, a aprendizagem pela experiência; de Maria Montessori, na Itália, que propunha a autonomia da criança e o uso de materiais; e de Ovide Decroly, na Bélgica, cujo método dos centros de interesse articula aprendizagem e observação da realidade infantil. Segundo Goodson (1995), essas propostas circularam amplamente entre debates educacionais, pois ao dialogar com problemas comuns entre diferentes nações, a

necessidade de escolarizar grandes massas populacionais e de formar trabalhadores capazes de atuar em sociedades técnico-industriais centralizava o papel da escola como instituição social. Ao mesmo tempo, autores como Depaepe e Simon (1995) destacam que a difusão internacional dessas ideias ocorreu em sintonia com a consolidação dos Estados nacionais modernos, que buscavam legitimar sistemas de ensino mais eficientes, científicos e adaptados à infância.

À medida que essas ideias chegavam ao Brasil por meio de viagens, traduções, artigos, conferências e, sobretudo, da atuação de educadores brasileiros que mantinham contato com universidades e movimentos internacionais, formou-se um ambiente propício para sua recepção. Como analisa Goodson (1995), a circulação das pedagogias ativas fazia parte de um processo mais amplo de reorganização dos sistemas escolares em diversos países, impulsionado pela necessidade de responder às transformações sociais e às novas demandas da vida moderna industrial. As reformas regionais da década de 1920, embora limitadas, contribuíram decisivamente para esse movimento ao introduzir debates sobre eficiência escolar, métodos ativos e a centralidade da criança, abrindo espaço para a adoção de concepções pedagógicas mais amplas e sistemáticas. Dessa forma, o Brasil passou a integrar, ainda que de modo desigual, o movimento global de renovação educacional que caracterizou o início do século XX, como também observa Saviani (2008) ao analisar a recepção das ideias escolanovistas no país.

É nesse contexto que ganha força o movimento da Escola Nova, cuja difusão encontrou receptividade entre intelectuais, gestores e reformadores educacionais do período, como aponta Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Segundo os autores, as transformações iniciadas nas décadas de 1910 e 1920 abriram espaço para uma renovação mais profunda do pensamento educacional, permitindo que ideias formuladas internacionalmente se articulassem às necessidades brasileiras.

O movimento escolanovista, surgido na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, apresentava-se como uma ruptura com o ensino tradicional. Para Nagle (2001), tratava-se de uma mudança significativa no conceito de ensino, na qual a vivência, a observação e a experimentação passavam a ocupar o centro do processo educativo brasileiro. Nesse sentido, as formulações de John Dewey exerceram influência decisiva, ao afirmar que “a escola deve constituir-se como uma experiência comunitária”, em que a criança aprende fazendo, explorando e criando (DEWEY, 1916, p. 25), o autor ofereceu as bases filosóficas e metodológicas para a construção de uma escola democrática, investigativa e vinculada à vida cotidiana.

Essas formulações teóricas difundiram-se internacionalmente em sintonia com transformações mais amplas, como a consolidação dos Estados nacionais e a ampliação dos sistemas escolares (GOODSON, 1995). No caso brasileiro, como analisa Clarice Nunes (1999), o escolanovismo encontrou terreno fértil entre intelectuais que buscavam redefinir o papel da escola no processo de construção social e cultural do país.

É nesse ambiente de renovação pedagógica e de efervescência cultural que a Semana de Arte Moderna de 1922 surge como marco simbólico para a redefinição da arte, da sensibilidade e das práticas educativas. Organizado no Theatro Municipal de São Paulo por artistas como Emiliano Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Victor Brecheret, Mário de Andrade e Heitor Villalobos, o evento expressou a vontade de romper com padrões estéticos acadêmicos e de valorizar a cultura brasileira em suas múltiplas matrizes indígenas, africanas, populares e regionais. A estética modernista, ao rejeitar a cópia e defender a experimentação, abriu espaço para novas compreensões sobre criatividade, expressão e liberdade artística.

Nesse contexto, algumas experiências se tornaram fundamentais para a formação do campo da arte-educação no Brasil. Anita Malfatti, influenciada pelos princípios de livre-expressão do educador austríaco Franz Cizek, iniciou classes de arte em São Paulo baseadas na espontaneidade e na experimentação, em oposição às metodologias acadêmicas tradicionais. Mário de Andrade, por sua vez, defendia em cursos e artigos a legitimidade da arte infantil como forma de expressão autêntica, insistindo na necessidade de estimular a criação das crianças. Esse conjunto de ações dialogava diretamente com o ideário da Escola Nova e com as concepções de John Dewey, que via a experiência estética como parte essencial da formação humana.

O fortalecimento dessas discussões tornou-se ainda mais evidente a partir da atuação de Anísio Teixeira, responsável por introduzir de forma sistemática o pensamento de Dewey no Brasil. Após seus estudos na Universidade de Colúmbia, em 1928, Teixeira concebeu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, inaugurado em 1930, onde a escola-parque destinava um espaço específico para práticas artísticas. Embora atribuísse à arte um caráter mais instrumental do que Dewey, Teixeira contribuiu para romper com os modelos rígidos e academicistas, fortalecendo a articulação entre arte, experiência e educação.

A renovação educacional proposta pelos escolanovistas também impactou a forma como a arte passou a ser compreendida no currículo escolar, ainda que esse impacto tenha sido inicialmente mais conceitual do que efetivo. Conforme Fusari e Ferraz (1993), o ensino artístico sob influência da Escola Nova passou a priorizar o processo criador, a expressão pessoal e a sensibilidade estética, rompendo com práticas baseadas na cópia. Ana Mae Barbosa (1986)

ênfatiza que esse deslocamento reposicionou o fazer artístico como componente essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e imaginativo do aluno, embora, como lembra a própria autora, tais avanços tenham sido pontuais e restritos.

De fato, a implementação prática enfrentou limites. Ferraz e Fusari (1993) observam que a renovação nas artes ocorreu de forma lenta e desigual, dependendo das condições sociais e culturais de cada região. Assim, muitos dos avanços aconteceram fora das escolas formais, em espaços de experimentação cultural, ateliês e iniciativas comunitárias. É nesse cenário que emerge uma das experiências mais emblemáticas da história da arte-educação brasileira: a Escolinha de Arte do Brasil, fundada em 1948 por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lourdes Cedran, fortemente influenciada pelos princípios escolanovistas e pela livre expressão. Para Ana Mae Barbosa (1986), a Escolinha marcou uma ruptura definitiva com o ensino artístico baseado na cópia, inaugurando uma pedagogia da criação que valorizava a cultura brasileira, o cotidiano e a infância.

Funcionando como elo entre a renovação pedagógica da Escola Nova, o modernismo e o posterior movimento de arte-educação dos anos 1970, a Escolinha consolidou uma rede de práticas voltadas à autonomia, à experimentação e à valorização do sensível, aproximando a arte da vida cotidiana das crianças. Como destaca Duarte Jr. (1988), esse movimento contribuiu para “desescolarizar” o ensino de arte, retirando dele seu caráter disciplinar e aproximando-o da experiência estética.

Assim, embora a Escola Nova e seus desdobramentos não tenham sido plenamente incorporados pelo sistema público brasileiro, abriram caminhos decisivos para que a educação artística deixasse de ocupar um papel periférico e se legitimasse como campo fundamental do conhecimento. Ao mesmo tempo, a Semana de Arte Moderna forneceu o horizonte cultural e simbólico que permitiu consolidar a arte como dimensão essencial da formação humana. Juntos, esses movimentos lançaram as bases para práticas artísticas e educativas que, ao longo do século XX, transformariam a compreensão do lugar da arte na escola e na sociedade brasileira.

### **3.3 A influência da Escola Nova no ensino de arte**

A renovação pedagógica associada à Escola Nova não incidiu apenas sobre a organização do sistema escolar e os métodos de ensino em geral, mas também começou a transformar, ainda que de forma inicial e heterogênea, o modo como a arte era compreendida na educação brasileira. Ao enfatizar que a formação humana envolve dimensões cognitivas,

afetivas, sociais e expressivas, o ideário escolanovista abriu espaço para que a arte deixasse de ser vista apenas como adorno ou atividade recreativa e passasse a ser considerada como um componente relevante da formação integral.

John Dewey, referência central do movimento, argumentava que a experiência estética é parte constitutiva da vida e do desenvolvimento individual (DEWEY, 1934). Nessa perspectiva, a arte não é um luxo reservado a poucos, mas uma forma de organizar a experiência, de perceber o mundo e de relacionar pensamento, emoção e ação. Essa compreensão ofereceu suporte teórico para que educadores brasileiros começassem a problematizar o modelo de ensino artístico baseado exclusivamente na cópia fiel de modelos, no adestramento técnico e na valorização do produto final, predominante desde o século XIX (FERRAZ; FUSARI, 1993).

Autores como Fernando de Azevedo passaram a defender, no âmbito da educação renovadora, a importância de cultivar sensibilidade, percepção, imaginação e expressão como dimensões legítimas da formação moderna. A arte, nesse horizonte, deixava de ser mero recurso para disciplinar comportamentos ou ilustrar conteúdos e passava a ser concebida como linguagem capaz de articular subjetividade, cultura e conhecimento. Dewey (1916) reforçava que a escola deveria ser um ambiente de vida, em que o aluno aprende fazendo, experimentando e criando, formulação que, transposta para o campo artístico, valoriza o processo criador, a pesquisa de materiais, o jogo e a descoberta.

No entanto, como salientam Saviani (2008) e Ferraz e Fusari (1993), essa mudança foi, em grande medida, mais teórica do que prática. A incorporação efetiva das ideias escolanovistas no cotidiano das escolas brasileiras ocorreu de forma lenta, desigual e localizada. A falta de políticas públicas específicas, de formação sistemática de professores de arte e de condições materiais adequadas fazia com que muitas experiências inovadoras permanecessem restritas a escolas-modelo, instituições experimentais ou iniciativas pontuais.

Ainda assim, o período constituiu um ponto de inflexão. Barbosa (1986) sintetiza esse deslocamento ao afirmar que “a Escola Nova rompeu com o ensino artístico como adestramento técnico e inaugurou a valorização do processo criador da criança”, ainda que essa ruptura, inicialmente, tenha sido mais conceitual do que concreta. A autora argumenta que, mesmo sem transformar imediatamente o conjunto do sistema educativo, o ideário escolanovista preparou o terreno para que, posteriormente, experiências como a Escolinha de Arte do Brasil, fundada por Augusto Rodrigues em 1948, materializassem, na prática, uma pedagogia da criação, da liberdade e da cultura nacional.

Duarte Jr. (1988) observa que essas experiências não formais de ensino de arte, inspiradas em princípios renovadores, deslocavam a arte do espaço elitizado das academias e a aproximavam da infância, do cotidiano e da cultura popular. Nesses contextos, o desenho, a pintura, a modelagem, a música e a dramatização eram compreendidas como formas legítimas de pensamento e leitura de mundo, e não apenas como exercícios manuais. Embora tais iniciativas fossem exceções no panorama geral da escola brasileira, elas evidenciavam a potência de uma concepção de arte-educação que dialogava diretamente com a sensibilidade, a imaginação e a experiência social dos sujeitos.

Em síntese, a influência da Escola Nova sobre o ensino da arte no Brasil pode ser entendida em duas dimensões articuladas. Em primeiro lugar, no plano das ideias, ao afirmar a centralidade da experiência, da expressão e da formação integral, o escolanovismo forneceu fundamentos para que a arte passasse a ser reconhecida como campo formativo e não apenas como ornamento curricular. Em segundo lugar, no plano das práticas, ainda que de modo desigual e fragmentado, esse ideário inspirou experiências pedagógicas que tensionaram o ensino tradicional, abrindo caminho para a construção de uma arte-educação comprometida com a criação, a crítica e a cultura brasileira, processo que será aprofundado nas décadas seguintes, sobretudo a partir das experiências das escolinhas de arte e dos movimentos de arte/educação contemporâneos.

### **3.4 Modernização autoritária e retrocessos no ensino de arte**

As transformações vividas pelo Brasil nas décadas de 1950 e 1960 produziram impactos significativos no campo educacional e cultural, especialmente no ensino de arte. Embora as Escolinhas de Arte tenham representado, desde os anos 1940, um marco de inovação pedagógica ao defenderem a livre expressão, a experimentação e o desenvolvimento sensível, sua influência acabou sendo limitada diante das mudanças estruturais impostas pelo Estado brasileiro no período. Como destaca Romanelli (1986), a expansão escolar que marcou o pós-guerra, esteve subordinada a um projeto de modernização autoritária, no qual a educação foi progressivamente ajustada às demandas do desenvolvimento econômico e industrial da época.

Nesse cenário, experiências criativas e democráticas oriundas de espaços não formais passaram a conviver com um Estado que se tornava cada vez mais centralizador e tecnocrático. A tensão entre abertura cultural e controle político, atravessava o cotidiano escolar, e a arte que poderia atuar como linguagem de crítica, invenção e sensibilidade, foi gradualmente deslocada

para funções utilitárias, ligadas ao civismo, à moral e ao disciplinamento. Saviani (2008) observa que, já antes de 1964, consolidava-se no país uma tendência de racionalização e eficiência administrativa que preparou o terreno para o tecnicismo educacional. É nesse clima de disputas entre projetos de sociedade, entre a criatividade das Escolinhas de Arte, e a crescente burocratização estatal, que se insere o período analisado a seguir, marcado pelo enfraquecimento da liberdade expressiva no ensino de arte, pela posterior consolidação da pedagogia tecnicista durante o regime civil-militar.

Entretanto, o impulso criativo e pedagógico inaugurado pelas Escolinhas de Arte, embora tenha deixado marcas profundas na história da educação brasileira, não encontrou sustentação duradoura nas políticas públicas exercidas pelo regime militar. À medida que o país ingressava nas décadas de 1950 e 1960, o cenário político e cultural começou a se tensionar. O entusiasmo modernizador e democrático das experiências não formais convivia com um Estado cada vez mais centralizador, preocupado em direcionar a educação para os objetivos do desenvolvimento econômico, e da ordem social brasileira. Como observa Romanelli (1986, p. 117), “a política educacional do período passou a refletir o projeto de modernização autoritária do Estado, subordinando a escola às demandas do desenvolvimento industrial e à ideologia da segurança nacional”.

Foi a partir do golpe civil-militar de 1964 que essa tendência se intensificou. O novo regime instaurou um projeto educacional alinhado à ideologia do “milagre econômico”, no qual a escola deveria formar indivíduos produtivos, obedientes e adaptados às exigências do mercado. Segundo Saviani (2008, p. 389), a pedagogia tecnicista, principal característica da educação nesse período, “buscou ajustar o sistema educacional ao modelo capitalista de produção, reduzindo a educação à lógica da eficiência e da produtividade. Nesse contexto, o ensino das artes passou a ser visto não como espaço de criação e reflexão, mas como instrumento auxiliar do civismo e da moral nacionalista. As expressões artísticas e pedagógicas que estimulavam o pensamento crítico, a subjetividade ou a contestação política foram progressivamente marginalizadas ou silenciadas durante o regime. Como destaca Ghiraldelli Jr. (2006, p. 142), “a racionalidade educacional do período tratou o ensino como um mecanismo de controle social, voltado à produção e à disciplina, e não à emancipação do sujeito”. O Estado agora buscava reorganizar o sistema escolar de modo a alinhá-lo às necessidades do projeto desenvolvimentista nacional, reforçando práticas administrativas que privilegiavam eficiência, produtividade e ajustamento social.

A consolidação da pedagogia tecnicista no Brasil marcaria o ensino a partir da década de 1970, pois foi compreendido no interior do projeto político e econômico instaurado pelo

regime civil-militar, como explica Romanelli (1986), que a educação passaria a ser organizada segundo princípios de racionalização administrativa e eficiência produtiva, em consonância com o ideário desenvolvimentista do período. Sob forte influência da administração científica e das demandas do mercado capitalista, Romanelli (1986) mostra que o sistema escolar foi reestruturado para atender às necessidades de formação de mão de obra, subordinando a prática pedagógica aos critérios de produtividade e controle.

Saviani (2008) destaca também que a pedagogia tecnicista, nasceu desse esforço de ajustar a educação ao modelo econômico vigente, transformando a escola em instrumento de adaptação social. Foi nesse modelo que o ensino passou a ser concebido como um conjunto de operações técnicas, padronizadas e mensuráveis, reduzindo o papel do professor a executor de planos previamente elaborados.

No campo do ensino de arte, os efeitos desse paradigma foram profundos. Como observa Ghiraldelli Jr. (2006), o tecnicismo reduziu as disciplinas artísticas a instrumentos auxiliares de moralidade, civismo e disciplina, afastando-as de suas bases expressivas e culturais. A promulgação da Lei nº 5.692/1971, amplamente analisada por Barbosa (1986) e por Ferraz e Fusari (1993), reforçou esse movimento ao instituir o ensino artístico sob uma perspectiva polivalente e instrumental, caracterizada pela superficialidade e pelo distanciamento de fundamentos estéticos e criativos.

Tais processos instaurados pelo regime militar se consolidaram ainda mais através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971, que marcaria a centralidade da política educacional da ditadura no ensino. Embora tenha tornado obrigatória a Educação Artística no currículo, essa lei reduziria o ensino de arte a uma abordagem polivalente e instrumental, distante dos fundamentos humanistas e expressivos que marcaram o movimento da Escola Nova e as experiências inovadoras das Escolinhas de Arte (BARBOSA, 1986), temas já discutidos no trabalho. Agora, sob essa perspectiva, o professor de arte deveria dominar simultaneamente diversos tipos de linguagens artísticas como a música, artes visuais, dança, teatro etc., o que resultou em práticas superficiais e descontextualizadas do ensino. Para Ferraz e Fusari (1993, p. 42), essa política significou um retrocesso, pois “ao buscar uma formação genérica e tecnicista, acabou por descaracterizar o ensino de arte, reduzindo-o a uma atividade funcional, sem compromisso com a criação ou com a formação estética do aluno”.

Embora a LDB nº 5.692/1971 tenha representado, em aparência, um avanço ao reconhecer oficialmente a arte como componente curricular obrigatório, na prática, esse reconhecimento não significou a valorização da arte enquanto campo de conhecimento autônomo. Ao contrário, reforçou sua redução a instrumento disciplinar. Como aponta Barbosa

(1998, p. 45), “o ensino artístico permaneceu subordinado à ideia de adestramento, reduzido a exercícios manuais e desprovido de reflexão estética”. Utilizando um espaço que poderia ter se consolidado como campo de liberdade, invenção e imaginação, tornou-se, sob a racionalidade tecnicista do regime militar, uma ferramenta de conformação e controle.

Esse período da LDB de 1971 mostra o paradoxo de um ensino artístico tornado obrigatório por lei, mas esvaziado em sua essência criativa e formadora. Em vez de promover sujeitos críticos e criadores, a escola produziu estudantes ajustados ao modelo produtivista e à ordem autoritária vigente. Contudo, é justamente desse cenário de repressão e esvaziamento que surgirá, nas décadas seguintes, o movimento que reivindicará a arte como experiência estética, cultural e emancipadora.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, as contradições do ensino artístico tecnicista tornaram-se mais evidentes. Educadores, artistas e pesquisadores passaram a questionar abertamente a lógica autoritária herdada da ditadura e a reivindicar uma escola pública democrática, crítica e plural. Como observa Saviani (2008, p. 387), “a redemocratização recolocou em debate o papel social da escola e do professor”, abrindo caminhos para a reconstrução das práticas pedagógicas.

Nesse contexto emergiu um movimento de resistência liderado por arte-educadores comprometidos em redefinir o papel da arte na escola. De acordo com Duarte Jr. (1988, p. 72), tratava-se de “romper com o caráter ornamental e decorativo da arte escolar, recolocando-a no campo do pensamento e da sensibilidade”. As críticas estimularam a realização de encontros e debates em todo o país, marcando a retomada da arte como campo de conhecimento.

Marco fundamental desse processo foi a Primeira Semana de Arte e Ensino, realizada em 1980, sob coordenação de Ana Mae Barbosa, na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), em São Paulo. O evento reuniu professores e pesquisadores de diversas regiões, inaugurando uma mobilização nacional pela renovação da arte/educação (BARBOSA, 1998). A partir desses encontros formaram-se redes de colaboração que culminaram, em 1987, na fundação da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), entidade que assumiu papel decisivo na defesa da arte como campo de conhecimento e na luta por políticas públicas específicas.

Como ressalta Iavelberg (2013, p. 54), “a década de 1980 representou uma inflexão teórica e política na arte/educação, com o fortalecimento das organizações coletivas e da reflexão crítica sobre a prática docente”. Assim, após anos de autoritarismo e tecnicismo, a arte retorna ao centro do debate educacional como linguagem indispensável à sensibilidade, ao pensamento crítico e à formação cultural dos estudantes.

### 3.5 A emergência da Arte/Educação contemporânea no Brasil

O início da década de 1980 marcou profundas transformações no cenário educacional brasileiro, acompanhando o processo mais amplo de abertura política e reconstrução democrática após anos de autoritarismo. Sobre o enfraquecimento do regime militar e o avanço das mobilizações sociais pela redemocratização do país, se inicia um período de crítica às políticas centralizadoras implementadas desde 1964 pela ditadura. Como afirma Saviani (2008, p. 392), o modelo educacional tecnicista instituído pelo regime “reduziu a escola à função de adaptação da força de trabalho ao sistema produtivo”, restringindo a educação a objetivos de eficiência e produtividade.

Esse paradigma, que subordinava a formação humana às demandas do milagre econômico, começou a ser amplamente questionado no final dos anos 1970, sobretudo por educadores vinculados aos movimentos de renovação pedagógica e às lutas democráticas.

No campo do ensino de arte, esse momento representou um divisor de águas. Durante o período militar, a arte havia sido reduzida a uma prática instrumental, disciplinadora e desvinculada de reflexão crítica, como mostram Barbosa (1986) e Penna (2012), que apontam que a disciplina era frequentemente usada para reforçar valores cívicos e comportamentais afinados com a moral oficial do estado. Com a abertura política, permitiu-se que esse cenário começasse a mudar, pois, conforme Barbosa (1986), com o fim da censura, a reorganização dos movimentos culturais e a retomada dos debates sobre identidade nacional, a arte voltou a ganhar protagonismo como forma de expressão, resistência e elaboração simbólica da realidade social.

Assim, nesse ambiente de efervescência intelectual e cultural pós-ditadura militar, abriu-se espaço para revisões profundas no campo da arte-educação e, sobretudo, para a elaboração de novas políticas educacionais comprometidas com a democracia. Segundo Barbosa (1998), os anos 1980 foram decisivos para reconfigurar o ensino de arte, articulando-o ao pensamento crítico, à cultura visual e, também, com as experiências estéticas do cotidiano. Barborá descreve que o movimento que coincidiu com a reconstrução mais ampla do sistema educacional brasileiro buscou superar o modelo tecnicista imposto pelo regime militar, trazendo também atender às demandas sociais emergentes.

Foi a partir de 1983, com a redemocratização avançando e a intensificação dos debates públicos sobre educação, que se iniciam os processos participativos de elaboração de políticas curriculares em vários estados e municípios. Como destaca Gadotti (1992), esse período inaugura no Brasil uma “pedagogia política”, na qual diferentes setores, como os professores,

universidades, movimentos sociais e sindicatos passaram a disputar o sentido da escola pública e a formação do currículo escolar.

No mesmo sentido, Cury (2000) aponta que a abertura democrática reposicionou a educação como direito social, o que exigiria uma redefinição das diretrizes curriculares e da formação docente nos anos seguintes. No campo específico do ensino da arte, essa transformação se torna ainda mais evidente. Freire (1987) afirma que a redemocratização permitiu compreender a educação como prática de liberdade, o que ressignificou a arte como linguagem de conscientização, autoria e leitura crítica do mundo. Integrando às discussões sobre currículo não mais como atividade auxiliar, mas como componente essencial para o desenvolvimento estético, cultural e crítico dos estudantes.

Esse período também foi marcado pela criação de políticas e documentos orientadores que passaram a reconhecer oficialmente a importância da arte no processo educativo. Como observa Ana Mae Barbosa (2010), as discussões que emergiram nos anos 1980, sobre interdisciplinaridade, pluralidade cultural, experimentação cultural visual, influenciaram diretamente a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década seguinte. Através da consolidação da presença da arte como área de conhecimento, Ana Mãe Barbosa (1991) mostra que, agora produzindo teorias e práticas, afirmaram-se no período pós-ditadura impactos diretos na constituição de políticas públicas, buscando democratizar o acesso às linguagens artísticas, valorizar a diversidade cultural e promover a formação humana mais sensível e crítica.

Os anos 1980 podem ser compreendidos como um marco na elaboração de políticas educacionais contemporâneas, não apenas pela ruptura com o tecnicismo militar, mas pela construção coletiva de um novo paradigma pedagógico em que a arte passou a ser reconhecida como espaço de criação, reflexão e construção democrática do conhecimento.

Foi assim que esse período se tornou decisivo para o reposicionamento da arte no campo educacional. A reinserção da arte como saber escolar não se deu apenas como recuperação de um conteúdo, mas como defesa de um modo de formar sujeitos mais sensíveis, críticos e culturalmente conscientes.

A redemocratização permitiu que educadores, artistas e pesquisadores retomassem debates interrompidos durante a ditadura, reconstruindo concepções pedagógicas que passaram a compreender a arte como conhecimento, linguagem e forma de existência no mundo. Como observa Ana Mae Barbosa (1998), a abertura política dos anos 1980 trouxe de volta a possibilidade de pensar a arte na escola, como campo de conhecimento e não apenas como atividade decorativa ou disciplinadora. Mudança expressa no entendimento de que a educação

estética, ao desenvolver a percepção, imaginação e criticidade, contribui diretamente para uma formação humana mais plena, solidária e democrática.

Com o fim do regime militar, tornou-se ainda mais possível revisitar criticamente as limitações impostas pelo tecnicismo e reconstruir as bases teóricas, políticas e pedagógicas da arte nas escolas brasileiras. Agora, com o surgimento de novos movimentos coletivos, eventos acadêmicos e associações profissionais, formou-se um ambiente favorável à reorganização da Arte/Educação em uma perspectiva crítica, cultural e emancipadora. Movimentos incluíram o fortalecimento de grupos de estudo e pesquisa em universidades públicas, estimulando a criação de fóruns regionais de arte-educadores, a realização de encontros nacionais dedicados exclusivamente à discussão do ensino de arte, surgimento de revistas especializadas que passaram a divulgar produções teóricas da área.

Como marco expressivo desse período, destacam-se iniciativas pioneiras que contribuíram para reorganizar o campo da arte-educação no Brasil, sendo a mais significativa delas a Primeira Semana de Arte e Ensino, realizada na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), em São Paulo, em 1980. Sob coordenação de Ana Mae Barbosa. Segundo a própria autora (BARBOSA, 1991), esse evento representou o primeiro esforço articulado, em âmbito nacional, para reunir professores, artistas, pesquisadores e estudantes em torno de um debate sistemático sobre o lugar da arte na educação brasileira.

A Semana de Arte e Ensino funcionou como um verdadeiro catalisador de ideias e práticas que vinham emergindo de forma dispersa em diferentes regiões do país, reunindo pela primeira vez professores de arte, artistas, estudantes, gestores culturais e pesquisadores em um espaço comum de debate. Conforme registra Barbosa (1998), esse encontro possibilitou o intercâmbio entre experiências não formais, pesquisas acadêmicas e práticas escolares, evidenciando que havia, naquele momento, um desejo coletivo de reconstruir o ensino de arte a partir de referenciais democráticos e sensíveis às transformações culturais contemporâneas.

Durante o evento, discutiu-se amplamente, em ambiente institucional, questões que até então permaneciam à margem das políticas educacionais. Foi através da necessidade de superar o tecnicismo do período militar que se estimulou a rejeição ao ensino baseado apenas na cópia, e no adestramento, a urgência de compreender a arte como linguagem, forma de pensamento e prática crítica. Afirmo Barbosa (1991), que essa Semana consolidou o entendimento de que a arte não deveria ocupar função decorativa no currículo, mas integrar-se como campo de conhecimento complexo, capaz de articular cultura visual, sensibilidade estética, reflexão crítica e experiência social.

Os debates envolveram temas inovadores para a época, como interdisciplinaridade, multiculturalismo, formação docente e políticas de democratização ao acesso às linguagens artísticas. Segundo Teixeira Coelho (1997), o encontro foi fundamental para romper o isolamento profissional que marcava os professores de arte, frequentemente solitários em suas escolas e sem apoio institucional para desenvolver práticas pedagógicas mais criativas e contextualizadas.

Foi através desse encontro da Semana de Arte e Ensino de 1980, que iniciou um processo de articulação política entre os profissionais da área. Teixeira Coelho (1997) indica que o surgimento de grupos de trabalho, redes de troca e movimentos organizados nos anos subsequentes, resultaram na origem de associações fundamentais para a história da arte-educação no país, como a Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (AAESP) e, posteriormente, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Tais organizações tiveram papel essencial na reivindicação de políticas públicas, na formação de professores, na elaboração de diretrizes curriculares e no fortalecimento da arte como área do conhecimento.

Como sublinha Barbosa (1991), a Semana representou “a tomada de consciência coletiva de que a arte-educação precisava ser reconstruída à luz da democracia e da multiplicidade cultural brasileira”. Nesse sentido, o evento não apenas refletiu o clima político de abertura do início dos anos 1980, mas também inaugurou uma nova fase para a arte-educação no Brasil, caracterizada pela busca de práticas críticas, contextualizadas e socialmente comprometidas.

A reorganização do campo da arte-educação no Brasil não se deu apenas pela renovação teórica trazida pela redemocratização, mas também pela construção de espaços coletivos de encontro e reflexão. Após anos de isolamento docente, censura e esvaziamento crítico durante o regime militar, tornou-se urgente criar ambientes de diálogo que pudessem fortalecer práticas pedagógicas, articular redes profissionais e consolidar uma identidade comum entre os professores de arte. Como enfatiza Teixeira Coelho (1997), eventos dessa natureza foram fundamentais para romper com o isolamento dos professores de arte e para consolidar uma identidade nacional para o campo da arte-educação. Até o final da década de 1970, grande parte dos docentes atuava de forma fragmentada, sem trocas sistemáticas, sem acesso a formação continuada e sem espaços institucionais onde pudessem discutir suas práticas, refletir sobre suas dificuldades e construir referenciais teóricos comuns.

A Semana de Arte e Ensino — e os encontros que se seguiram a ela — rompeu com essa lógica ao reunir docentes de diferentes estados, formações e trajetórias, permitindo que percebessem que suas dificuldades eram compartilhadas e que suas experiências poderiam se

transformar em conhecimento coletivo. Nesse sentido, eventos como esse contribuíram para formar uma espécie de “comunidade de pertencimento” (COELHO, 1997), na qual os professores passaram a se reconhecer como parte de um campo profissional próprio, dotado de saberes específicos, demandas políticas e identidade pedagógica.

Esse processo de reconhecimento mútuo permitiu que o campo da arte-educação deixasse de ser um conjunto disperso de práticas e passasse a constituir-se como área de conhecimento, com princípios, metodologias, debates e tradições próprias. Ao promover encontros nacionais, publicar anais, estimular a pesquisa e criar espaços de circulação das ideias, esses eventos possibilitaram a consolidação de redes profissionais que deram origem às associações de arte-educadores que, mais tarde, influenciaram diretamente as políticas públicas e documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Assim, Teixeira Coelho (1997) evidencia que a construção da identidade da arte-educação no Brasil não ocorreu de forma espontânea, mas a partir de processos coletivos de diálogo, reconhecimento e organização nesses encontros, em especial a Semana de Arte e Ensino de 1980.

O conjunto de transformações que marcou a arte-educação na década de 1980 não produziu apenas uma reorganização interna do campo, mas inaugurou as bases para um debate ainda mais estruturado na década de 1990. As discussões se intensificaram durante a redemocratização, abordando o currículo, identidade cultural, formação docente e democratização do acesso. Revelaram a urgência de consolidar referenciais teóricos capazes de orientar o trabalho pedagógico em arte de maneira mais sistemática. Como observa Barbosa (1991), os encontros, seminários e redes profissionais que emergiram nesse período criaram um ambiente fértil para que novas metodologias fossem discutidas e avaliadas em nível nacional.

Esse movimento foi decisivo porque, ao romper com o tecnicismo herdado do regime militar e ao valorizar a arte como linguagem crítica e cultural, abriu-se espaço para questionamentos mais profundos sobre como ensinar arte, o que ensinar e com quais fundamentos. Assim, os debates iniciados nos anos 1980 evoluíram naturalmente, na década seguinte, para a busca de modelos pedagógicos que integrassem produção artística, leitura de imagens, análise cultural e reflexão estética. Foi nesse contexto que Ana Mae Barbosa (1998) apresentou a Proposta Triangular, articulando os eixos de criação, apreciação e contextualização, tornando-se um dos referenciais mais importantes da arte-educação contemporânea.

Ao mesmo tempo que o país avançava na construção de políticas públicas mais amplas, as discussões acumuladas durante toda a década de 1980 influenciaram diretamente a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, publicados em 1997, que

reconheceram a arte como área de conhecimento, e estabeleceram diretrizes para sua inserção nos currículos escolares de forma crítica, plural e interdisciplinar. Como destaca Ferraz e Fusari (1999), os PCNs constituíram um marco ao legitimar, no âmbito federal, uma concepção de ensino de arte comprometida com a diversidade cultural e com o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e da criatividade dos estudantes.

Desse modo, o marco dos anos 1980 não se encerrou em si mesmo, mas tornou-se o ponto de partida para um ciclo de debates e institucionalizações na década de 1990. A articulação nacional entre arte-educadores, a produção teórica crescente e a expansão dos espaços de formação docente permitiram que a área avançasse em direção a uma identidade pedagógica mais sólida, fundamentada e reconhecida pelo Estado. Assim, a década de 1990 consolidou o que havia sido gestado no período anterior: uma arte-educação orientada por referenciais críticos, metodológicos e políticos, alinhada às transformações culturais e sociais do Brasil contemporâneo.

Esse quadro começou a mudar de forma mais estruturada em meados da década de 1990, quando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reafirmou a arte como componente curricular obrigatório em toda a educação básica. Essa determinação representou um marco decisivo, pois colocou fim a décadas de indefinições legais e consolidou, no plano normativo, a compreensão da arte como área de conhecimento indispensável à formação integral do estudante. Na sequência, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997-1998) reforçaram essa concepção, defendendo o ensino da arte como espaço privilegiado de criticidade, alteridade e autonomia (FERRAZ; FUSARI, 2009), alinhando as diretrizes oficiais às discussões que vinham sendo gestadas desde a redemocratização.

Com esses documentos, a arte deixou de ocupar um espaço secundário, associado ao improvisado ou à função meramente recreativa, para se afirmar definitivamente como campo fundamental na construção de repertórios culturais, da sensibilidade estética e do pensamento crítico. Ana Mae Barbosa (2010), uma das principais referências da arte-educação no Brasil, enfatiza que a arte deve ser compreendida como prática de reflexão, interpretação e produção cultural, e não apenas como habilidade técnica ou atividade complementar. Para a autora, reconhecer a arte como linguagem e conhecimento é reconhecer sua potência na formação de sujeitos criativos, sensíveis e capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem.

Assim, a década de 1990 consolidou um processo iniciado no final dos anos 1970 e fortalecido nos anos 1980, marcando a transição definitiva da arte-educação brasileira para um paradigma crítico, cultural e emancipador. O reconhecimento legal, a produção teórica, a articulação entre educadores e a ampliação das políticas curriculares permitiram que a arte

ocupasse, enfim, um lugar central no projeto educacional do país. Encerrava-se, desse modo, um longo ciclo de secundarização e instrumentalização da arte, inaugurando uma nova fase que a reconhece como linguagem constitutiva do ser humano e como dimensão essencial da formação cidadã.

## 4. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, buscando compreender como artistas constroem suas trajetórias, percepções e significados sobre a arte em suas vidas. Para Minayo (2016), a pesquisa qualitativa é adequada quando o foco recai sobre os sentidos, as subjetividades e os processos simbólicos que orientam a experiência humana, mais do que sobre sua mensuração numérica. Essa perspectiva se vincula ao objetivo deste estudo que é compreender como artistas de Erechim percebem a arte em suas vidas e constroem suas trajetórias, identidades e formas de trabalho.

Além disso, a perspectiva metodológica reconhece a centralidade das narrativas, dos afetos e das experiências dos sujeitos. Como afirmam Denzin e Lincoln (2018), a pesquisa qualitativa procura interpretar o mundo com base nos significados que as pessoas dão às suas experiências, reconhecendo que esses significados são atravessados por dimensões históricas. Assim, este estudo trabalha com as camadas subjetivas que emergem da relação entre arte, vida e formação humana, articulando as vozes dos artistas com o referencial teórico discutido nos capítulos 1 e 2.

### 4.1 Tipo e abordagem da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois não busca quantificar dados ou produzir estatísticas, mas aprofundar sentidos e compreender fenômenos históricos a partir das trajetórias dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A escolha por essa abordagem também se sustenta na centralidade das narrativas no campo da Arte/Educação, uma vez que as experiências estéticas, os processos de criação e as trajetórias artísticas não podem ser captados apenas por indicadores objetivos, exigindo interpretação cuidadosa do discurso dos sujeitos.

O estudo pode ser classificado como descritivo-interpretativo, pois segundo Gil (2019), pesquisas descritivas buscam caracterizar fenômenos, sujeitos ou contextos, enquanto pesquisas interpretativas se ocupam de compreender os significados e relações que estruturam esses fenômenos. No presente trabalho, a descrição das trajetórias dos participantes está sempre acompanhada de interpretação baseada nos referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores, especialmente aqueles que discutem suas relações com a arte, formação e as relações de trabalho.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa descritivo-interpretativa mostrou-se adequada para captar as nuances presentes nas narrativas dos artistas de Erechim, permitindo analisar como se

articulam, em suas trajetórias, temas como início e acesso à arte, identidade enquanto artista, arte, trabalho e sobrevivência, impactos subjetivos da arte e barreiras e desigualdades no acesso à arte, categorias que vão orientar a análise do capítulo 4.

## **4.2 Participantes**

Participaram da pesquisa cinco artistas, selecionados por amostragem por conveniência, critério frequentemente adotado quando o pesquisador seleciona sujeitos acessíveis dentro das condições concretas de tempo e recursos da pesquisa (CRESWELL, 2014). Os participantes residem em Erechim/RS, atuando em diferentes linguagens artísticas, com mais ocorrência nas artes cênicas (3), mas também envolvendo dança e cenografia (1) e expressão corporal (2), práticas ligadas ao campo da Arte/Educação.

Embora o número de participantes seja reduzido, ele é adequado ao caráter qualitativo da investigação, pois Flick (2009) observa que, em pesquisas qualitativas, a ênfase recai sobre a profundidade do material empírico, e não sobre a representatividade estatística. O que se busca é a interpretabilidade dos dados, assim, cinco participantes foram suficientes para identificar recorrências, tensões e singularidades nas narrativas, especialmente considerando o recorte específico de artistas vinculados ao contexto local.

Os nomes dos participantes foram substituídos por códigos (A1, A2, A3, A4 e A5) para garantir o anonimato. Informações como idade, área de atuação e tempo de experiência foram utilizadas apenas para caracterização geral do grupo, ajudando a contextualizar as falas sem comprometer a identidade dos sujeitos.

## **4.3 Instrumento de coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário online, elaborado na plataforma Google Forms, contendo questões abertas e fechadas. A escolha desse instrumento é justificada por três motivos principais: 1) acessibilidade e rapidez, aspectos importantes para a minha dinâmica do Trabalho de Conclusão de Curso; 2) flexibilidade, possibilitando que os participantes respondessem no horário e local de sua preferência; 3) coerência com a abordagem qualitativa, já que as questões abertas permitem que os sujeitos elaborem suas respostas com maior liberdade, expressando percepções, afetos, memórias e posicionamentos críticos.

As perguntas foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa e organizadas em

eixos que, posteriormente, dialogaram diretamente com as categorias de análise utilizadas no capítulo 4. Entre os eixos centrais, destacam-se:

- a) **Trajetória de formação e acesso à arte:** buscando compreender como se deu o início do contato com a arte, em quais espaços (escola, família, comunidade) e de que forma esse acesso foi facilitado ou dificultado;
- b) **Percepção de si enquanto artista e sujeito no mundo:** visando captar a construção da identidade artística, os sentidos atribuídos à profissão e as relações com o reconhecimento social;
- c) **Relação entre arte, trabalho e sobrevivência econômica:** explorando como os participantes articulam a prática artística com as condições materiais de vida;
- d) **Impactos subjetivos da arte na vida dos participantes:** buscando identificar efeitos emocionais, éticos, formativos e relacionais da arte em suas trajetórias;
- e) **Barreiras e desigualdades no acesso à arte:** investigando obstáculos estruturais, sociais, econômicos e simbólicos que atravessam a experiência dos artistas.

Esses eixos se desdobraram, na análise, nas cinco categorias que estruturam o capítulo 4: início e acesso à arte; identidade enquanto artista; arte, trabalho e sobrevivência; impactos subjetivos da arte; barreiras e desigualdades no acesso à arte. Assim, o próprio instrumento de coleta foi pensado de modo articulado ao percurso analítico.

#### **4.4 Procedimentos de coleta e considerações éticas**

O formulário foi compartilhado de forma digital, tanto de maneira individual (enviado a artistas conhecidos ou indicados) quanto em um grupo coletivo vinculado ao Instituto Erechinense das Artes do Palco (IEAP), associação que reúne artistas da área circense e de outras linguagens na cidade de Erechim. Essa estratégia buscou alcançar sujeitos inseridos em diferentes frentes do trabalho artístico local, respeitando as redes já existentes de organização cultural.

Dessa forma, cada participante recebeu uma mensagem explicativa contendo a apresentação do pesquisador e do contexto da pesquisa; os objetivos do estudo; o link de acesso ao formulário; a informação de que a participação era voluntária e confidencial. No formulário,

foi inserido um termo de esclarecimento e ciência, no qual os participantes declararam estar cientes dos objetivos da pesquisa e autorizaram o uso das informações para fins exclusivamente acadêmicos. A coleta de dados ocorreu ao longo do mês de novembro de 2025, período em que o formulário permaneceu aberto para a participação.

A pesquisa respeitou os princípios éticos, sendo observados os seguintes cuidados: participação voluntária, sem qualquer forma de coerção; garantia de anonimato, preservando a identidade dos artistas por meio do uso de códigos; consentimento esclarecido, apresentado no formulário; direito à desistência, assegurando que os participantes poderiam interromper sua participação a qualquer momento; uso dos dados apenas para fins acadêmicos, sem finalidade comercial. Não foram solicitadas informações consideradas sensíveis e nenhuma resposta foi tratada de forma individualizada no sentido de identificação pessoal. As falas aparecem sempre vinculadas a códigos (A1, A2, A3, A4, A5), preservando a privacidade dos participantes.

#### 4.5 Procedimento de análise dos dados

Para a análise das respostas, adotou-se a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), metodologia amplamente utilizada em pesquisas qualitativas por permitir a identificação de sentidos, padrões e recorrências no discurso dos sujeitos. A escolha por Bardin justifica-se pela possibilidade de organizar o material em categorias temáticas, favorecendo uma interpretação sistemática e teoricamente orientada.

De acordo com Bardin (2011), a Análise de Conteúdo se desenvolve em três etapas principais:

**a) Pré-análise:** nesta fase, realizou-se uma leitura flutuante de todas as respostas do formulário, buscando um primeiro contato com o conjunto do material. Esse movimento inicial permitiu identificar temas recorrentes, além de definir o corpus da análise.

**b) Exploração do material:** em seguida, procedeu-se ao recorte e à codificação das falas, destacando unidades de registro (frases, expressões, ideias) relacionadas ao problema de pesquisa. A partir desse movimento, na pré-análise foram definidas as quatro categorias analíticas centrais que organizam o capítulo 4, tais quais: 1) início e acesso à arte; 2) identidade enquanto artista; 3) arte, trabalho e sobrevivência econômica; 4) barreiras e desigualdades no acesso à arte. Essas categorias foram construídas de forma híbrida: algumas a priori, inspiradas nos objetivos da pesquisa e na formulação das perguntas do formulário, e outras emergentes, definidas a partir das recorrências e singularidades presentes nas falas dos participantes. Optou-

se por integrar a categoria a priori tida como “impactos subjetivos da arte na vida dos participantes” com a categoria “identidade enquanto artista, pois percebemos que os dados apontavam para um caminho comum.

**c) Tratamento dos resultados e interpretação:** por fim, os conteúdos agrupados em cada categoria foram interpretados à luz do referencial teórico apresentado nos dois primeiros capítulos com o objetivo de articular as narrativas individuais com as discussões teóricas sobre formação, identidade, desigualdade estrutural que afeta a arte. A análise buscou evidenciar não apenas o que os artistas dizem sobre si e sobre a arte, mas também os processos sociais e históricos que atravessam essas falas. Em consonância com Freire (1996), partimos da compreensão de que experiência e contexto são indissociáveis na construção do sujeito.

Assim, o capítulo 4 apresenta a interpretação das categorias acima descritas, mostrando como a arte aparece, nas narrativas dos participantes, simultaneamente como origem, trabalho, resistência e horizonte de transformação social.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise das narrativas coletadas por meio do formulário enviado a artistas de Erechim. O objetivo é compreender, a partir das vozes desses sujeitos, como a arte atravessa suas vidas, como se constitui enquanto experiência formativa e como se relaciona com processos históricos de desigualdade, resistência e transformação social.

Na etapa de pré-análise, emergiram quatro categorias que estruturam este capítulo: 1) início e acesso à arte; 2) identidade enquanto artista; 3) arte, trabalho e sobrevivência econômica; 4) barreiras e desigualdades no acesso à arte. Essas categorias dialogam intensamente com os referenciais teóricos discutidos nos capítulos 1 e 2, especialmente com as ideias de Dewey (1934) sobre arte como experiência, Ana Mae Barbosa (1998) sobre a arte como conhecimento e Benjamin (1993) sobre a experiência e memória; Vygotsky (1999), na relação com a imaginação, emoção e formação humana; Freire (1996) e Saviani (2008) sobre a educação, desigualdade e emancipação; e Ferraz e Fusari (1993) sobre a história do ensino de arte no Brasil. A análise, portanto, articula teoria e prática, sujeito e estrutura, narrativas individuais e processos históricos.

A interpretação segue os procedimentos propostos por Bardin (2011) para a Análise de Conteúdo, articulando as categorias com o referencial teórico discutido ao longo do trabalho. Mais do que classificar respostas, a análise busca escutar sentidos: as palavras dos artistas não são apenas dados, mas testemunhos de experiências vividas, corpos que aprenderam com a arte e, por meio dela, inventam e reinventam as suas trajetórias.

### 5.1 Perfil dos artistas participantes

Com relação ao perfil dos participantes, temos as informações dispostas e organizadas no Quadro 1:

**Quadro 1 — Perfil dos Participantes**

<b>Identificação</b>	<b>Gênero</b>	<b>Raça</b>	<b>Idade</b>	<b>Linguagem</b>	<b>Cidade/estado</b>
A1	Masculino	Branco	38	Teatro	Erechim/RS
A2	Masculino	Negro	39	Capoeira	Erechim/RS
A3	Masculino	Branco	32	Dança	Francisco Beltrão/RS

A4	Feminino	Branca	27	Teatro	Erechim/RS
A5	Masculino	Negro	38	Dança	Erechim/RS

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2025.

O perfil dos participantes revela um grupo composto por cinco artistas, majoritariamente homens (quatro masculinos e uma feminina), com idades entre 27 e 39 anos, inseridos em uma fase adulta marcada por trajetórias já consolidadas no campo artístico.

Todos os participantes se identificam como artistas profissionais, o que reforça que suas narrativas são construídas a partir de experiências contínuas e comprometidas com o fazer artístico. No quesito raça/cor, observa-se predominância de artistas brancos, com apenas dois participantes autodeclarados negros, evidenciando desigualdades raciais persistentes no acesso e na permanência no campo da arte, especialmente em regiões do interior. Territorialmente, a maior parte dos participantes reside em Erechim/RS, configurando o município como principal referência cultural da pesquisa.

As diferentes linguagens praticadas pelos participantes revelam um conjunto diverso, ainda que centrado em expressões corporais e cênicas, indicando forte vinculação com práticas que articulam corpo, territorialidade e criação coletiva. Três artistas atuam diretamente no teatro e na dança, enquanto um deles trabalha com capoeira, ampliando o diálogo entre arte, educação e cultura afro-brasileira na região.

Territorialmente, quatro participantes residem em Erechim/RS, principal polo cultural de Erechim, enquanto o participante A3, embora atualmente residente em Francisco Beltrão/PR, viveu em Erechim por um período significativo, mantendo vínculos afetivos e profissionais com a cidade.

Esse conjunto de informações demonstra que, apesar da diversidade de linguagens, os artistas compartilham trajetórias marcadas por desafios estruturais comuns, como acesso à arte, reconhecimento profissional e desigualdades, e por um forte enraizamento regional que atravessa suas percepções, práticas e identidades artísticas.

## 5.2 Categorias

### 5.2.1 Categoria 1 — Início e acesso à arte: a infância como território sensível

As narrativas indicam que o primeiro contato com a arte ocorre predominantemente na infância, por meio de experiências espontâneas, brincadeiras, vínculos familiares ou ações escolares.

**Quadro 2 — Dados sobre a Categoria 1**

<b>Identificação</b>	<b>Quando iniciou?</b>	<b>Onde iniciou?</b>
A1	“Começou basicamente aos 11 anos (...)”	“(...) quando iniciei o curso de Teatro no Belas Artes, em Erechim”
A2	“Na adolescência (...)”	“(...) através de bolsa de estudos.”
A3	—	“Começou indo pro teatro e sentindo que aquilo era algo que vibrava dentro de mim, que de certa forma e gostaria de transmitir a mesma sensação aos outros.”
A4	“A minha relação com a arte começou desde a infância (...)”	“(...) com a possibilidade de fazer aulas de ballet, ter acesso a materiais didáticos e livros, desenvolvendo o gosto pela arte.”
A5	—	“Com a dança.”

**Fonte:** Elaborador pelo autor, 2025.

As narrativas dos participantes revelam que o primeiro contato com a arte ocorre majoritariamente durante a infância ou adolescência, configurando esse período como território privilegiado de sensibilização estética e descoberta expressiva. Os dados demonstram que, ainda que os caminhos sejam distintos, todos os participantes situam seu ingresso no campo artístico em fases iniciais da vida, reforçando a centralidade da experiência precoce no desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação.

A1, por exemplo, afirma que sua relação com a arte “começou basicamente aos 11 anos”, quando ingressou no curso de Teatro no Centro de Belas Artes Osvaldo Engel, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Economia Criativa de Erechim/RS. Esse relato evidencia o papel das instituições públicas formativas como mediadoras fundamentais do acesso à arte. A2 também vincula seu início “à adolescência”, por meio de uma bolsa de estudos.

Já A4 destaca que sua relação com a arte vem “desde a infância”, associada ao acesso a aulas de balé, materiais didáticos e livros, elementos que favoreceram o desenvolvimento do gosto artístico. A3 reforça esse caráter sensível ao afirmar que seu início se deu ao “ir ao teatro e sentir algo que vibrava dentro de mim”, revelando que o encontro com a arte, para ele, ocorreu por meio de uma experiência afetiva profunda. Por fim, A5 expressa que sua trajetória se iniciou simplesmente “com a dança”, indicando um envolvimento corporal e o despertar na prática.

Esses relatos dialogam diretamente com Dewey (1934), para quem a experiência estética nasce da interação sensível entre sujeito e mundo, e com Vygotsky (1999), ao destacar a imaginação como processo psicológico fundamental na infância, capaz de organizar emoções, linguagens e percepções. Dewey afirma que as primeiras experiências com a arte são aquelas que estruturam o modo como o sujeito percebe e se expressa no mundo, perspectiva evidenciada nas falas de A1, A3 e A4, cujas trajetórias se iniciam a partir de vivências marcadas por encantamento, descoberta e emoção.

A fala de A3 (“sentindo que aquilo era algo que vibrava dentro de mim”) ressalta o que Benjamin (1993) denomina de experiência incorporada: aquilo que não apenas é visto, mas vivido no corpo. Já o relato de A4, ao mencionar livros, ballet e materiais didáticos, dialoga com Duarte Jr. (2010), ao compreender a sensibilidade como dimensão da formação humana que se desenvolve pelo contato com objetos culturais e experiências do cotidiano.

Além disso, a análise revela a importância do contexto social e econômico no acesso à arte. A2 inicia sua trajetória “por meio de bolsa de estudos”, indicando que, para alguns artistas, o acesso só é possível quando mediado por oportunidades institucionais, ecoando o debate de Saviani (2008) sobre desigualdade educacional e de Bourdieu (1996) acerca do capital cultural. A existência de barreiras econômicas desde o início aparece de forma indireta nas trajetórias de A2 e A4, pois somente com apoio externo, seja financeiro ou pedagógico, o primeiro contato artístico se consolida.

Por outro lado, os participantes que relatam início espontâneo, A3 e A5, demonstram que o encontro com a arte muitas vezes se dá por meio de experiências sensíveis e não estruturadas, reforçando a tese de que a formação artística não ocorre apenas em ambientes formais, mas também no âmbito do cotidiano, encontro que foi trazido no início desta discussão por meio de Haraway (2008), sendo definido como uma articulação entre as relações e afetos.

Quando reflito sobre o papel do teatro na educação, percebo que a própria noção de ensinar e aprender precisa ser revisitada com muito cuidado. Costumamos usar os termos educação e pedagogia quase como sinônimos, mas essa aproximação esconde diferenças fundamentais. Augusto Boal, dramaturgo e criador do Teatro do Oprimido, chama atenção para

essa distinção ao afirmar que educação e pedagogia não ocupam o mesmo lugar, embora muitas vezes sejam tratadas como se fossem. Para Boal (1996), educar está relacionado ao que já existe, ao conjunto de saberes historicamente construídos, transmitidos de geração em geração como legado cultural, ético e social. Não por acaso, o verbo latino *educare* significa “conduzir”. Educar, nesse sentido, é apresentar ao estudante aquilo que a humanidade já elaborou, garantindo-lhe condições mínimas de compreensão do mundo organizado até aqui.

Dentro dessa perspectiva, a educação cumpre um papel indispensável de transmissão e continuidade. Ela oferece ao estudante as primeiras ferramentas para interpretar a realidade, situar-se no espaço social e reconhecer os marcos culturais que moldam sua experiência. Como aponta Libâneo (2013), a educação escolar tem como uma de suas funções essenciais inserir o indivíduo no patrimônio cultural acumulado pela sociedade, permitindo que ele compreenda os modos pelos quais o mundo foi estruturado historicamente. Contudo, essa dimensão necessária, mas insuficiente, não esgota o processo formativo.

É justamente ao diferenciar educação e pedagogia que Boal abre espaço para outra compreensão. Se a educação conduz até um ponto, a pedagogia é aquilo que permite ultrapassar esse ponto. Há um momento em que já não basta transmitir o que está posto, é preciso criar condições para que cada sujeito avance para além daquilo que recebeu. A pedagogia, aqui, assume um caráter inventivo, não apenas orientando o caminho, mas possibilitando que novos caminhos sejam criados. Para Boal (1996), “o ato de conhecer nasce da ação transformadora”, e é nesse movimento que reconheço a força do teatro em minha prática docente.

Ao longo da minha trajetória como professor de teatro, exercendo a profissão há quatro anos em sala de aula e também em palco, essa experiência me demonstrou que ensinar teatro não é ensinar uma técnica apenas, mas sim oferecer experiências que abrem brechas nas palavras, nos gestos, e principalmente na imaginação. Sempre me impactaram as ideias que Boal utiliza ao falar dos processos educativos, e evidenciar que o caminho se constrói enquanto caminhamos. Nenhum educador entrega uma trilha pronta, tampouco deveria impor uma. O que fazemos é garantir que cada estudante possa colocar o primeiro passo e, a partir dele, produzir sua própria trilha. A educação conduz, mas é a pedagogia que autoriza o caminhar.

É exatamente neste ponto que o teatro se torna, para mim, uma prática pedagógica insubstituível. Diferente de outras formas de aprendizagem que se apoiam na repetição e na fixação, o teatro convoca para a descoberta, para o risco criativo e para o encontro sensível. Quando uma criança pisa no palco, ela não está apenas executando uma tarefa escolar, está experimentando modos de ser, pensando com o corpo, elaborando emoções e abrindo caminhos internos e externos. Como afirma Boal (2005), o teatro é “a arte de observar-se fazendo”. E é

nesse observar-se que vejo meus estudantes se reconhecerem como sujeitos ativos, capazes de pensar, agir e transformar a realidade. Ao longo da minha trajetória, presenciei inúmeras vezes esse processo acontecer, crianças tímidas encontrando voz, jovens inseguros redescobrimo o próprio corpo, estudantes que carregavam medos transformando-os em força cênica. E assim o teatro, ao invés de apenas conduzir, mobiliza, provoca, desestabiliza e pergunta. E é justamente por isso que defendo sua presença na educação como algo que ultrapassa o campo da linguagem artística, ele se converte em um modo de formar pessoas que não apenas recebem o mundo, mas o reinventam.

Por fim, ao longo dos anos, fui descobrindo que minha relação com o teatro não nasceu de um acontecimento grandioso, mas de uma sucessão de pequenas aberturas que, juntas, redesenham a forma como eu habito o mundo. A arte entrou em minha vida ainda na infância, quando os corredores da escola se tornaram mais do que espaço de passagem, tornaram-se lugares de encontro. Foi ali, entre músicas, desenhos, danças e primeiras cenas, que aprendi algo que nenhuma outra área tinha me mostrado até então, que eu tinha um corpo que pensava, uma voz que significava e uma imaginação que podia se expandir para além das fronteiras materiais que me cercavam

Contudo, foi quando precisei conciliar as responsabilidades da vida adulta com a necessidade de ajudar em casa que compreendi que a arte não era apenas um repertório, mas sustento emocional. O contraste entre os trabalhos braçais e as experiências artísticas se tornava cada vez mais evidente, enquanto o trabalho exigia força, disciplina e silêncio, o palco me ensinava a respirar por outros caminhos. A arte não eliminava as dificuldades, mas transformava meu modo de atravessá-las. E foi justamente entre a rotina dura do cotidiano e os instantes de criação que percebi que o teatro me oferecia algo que nenhum outro espaço conseguia: a possibilidade de recuperar minha própria voz, de reencontrar minha essência e de continuar seguindo, mesmo quando tudo ao redor parecia exigir que eu me calasse.

Por tudo isso, ensinar teatro às crianças tornou-se, para mim, mais do que um gesto pedagógico: tornou-se uma forma de devolver ao mundo aquilo que a arte fez por mim. Se, em minha vida, o teatro foi o espaço onde pude encontrar voz, coragem e sentido, é porque alguém, em algum momento, me deu acesso a ele. E é justamente essa possibilidade que busco oferecer aos meus estudantes. Quando vejo uma criança descobrir sua própria palavra, sustentar um gesto com firmeza, olhar para o outro com curiosidade ou se permitir imaginar o que ainda não existe, reconheço que ali está acontecendo algo profundamente formativo, algo que ultrapassa a técnica e que toca a própria condição humana.

Ensinar teatro na educação básica significa garantir que esses pequenos encontros com a arte, que tantas vezes mudaram minha própria trajetória, não dependam do acaso. Significa abrir portas para que cada criança possa experimentar a própria potência, compreender-se no coletivo e perceber que sua história também merece lugar no mundo. O teatro cria espaços de escuta, de partilha e de invenção, e são esses espaços que permitem que sujeitos cresçam sabendo que têm direito ao gesto, ao sonho e ao futuro. Assim, quando defendo o teatro como prática indispensável na formação das crianças, não o faço por romantismo, mas por experiência vivida. Sei o que a arte é capaz de fazer porque fui transformado por ela. Sei o que a cena pode despertar porque a cena me despertou. E é por isso que insisto que ensinar teatro é ensinar liberdade. É autorizar que cada estudante caminhe para além daquilo que recebeu, criando trilhas próprias em um mundo que tantas vezes tenta limitar seus passos.

Desse modo, a Categoria 1 evidencia que o início da relação com a arte é marcado por uma combinação de fatores históricos, afetivos, sociais, institucionais e corporais que estruturam o pertencimento artístico e influenciam profundamente a formação estética ao longo da vida. A infância, portanto, aparece não apenas como fase biográfica, mas como território simbólico e político onde se configuram possibilidades e limites de acesso à arte em Erechim.

### 5.2.2 Categoria 2 — Identidade enquanto artista: um processo contínuo

As narrativas dos participantes revelam que a construção da identidade artística é um processo contínuo, profundamente marcado por experiências corporais, relacionais e simbólicas. O reconhecimento de si enquanto artista emerge não apenas a partir da prática artística em si, mas também da forma como cada sujeito reelabora suas vivências pessoais e os significados sociais atribuídos às linguagens que praticam, conforme os dados apresentados no quadro 3.

**Quadro 3 — Dados sobre a Categoria 2**

Identificação	Reconhecimento enquanto artista
A1	“no teatro que desenvolvi minhas habilidades de comunicação, fomentou a leitura e a dramaturgia na minha formação como ser humano sensível e pensante desenvolvendo meu senso crítico e minha relação com outras artes.”
A2	“A capoeira foi um passo importante para minha aceitação como negro, como ser humano. Abriu meus olhos para minha missão e meu lugar na

	sociedade.”
A3	“Eu era alguém muito fechado e de poucas palavras, depois que iniciei a arte no geral, desenvolvi habilidades que nem imaginaria ter, sejam elas de nível interno pessoal e também social.”
A4	“Além de me conduzir a ter um olhar mais sensível e crítico para o cotidiano e para mim mesma.”
A5	“[A arte] teve impacto positivo com a construção de um senso estético e maior sensibilidade para perceber o mundo aí meu redor”

**Fonte:** Elaborador pelo autor, 2025.

Os dados demonstram que tornar-se artista envolve atravessar processos de aceitação, pertencimento, sensibilidade, e, sobretudo, transformação subjetiva. Na afirmação de A1 apontando que foi “no teatro que desenvolvi minhas habilidades de comunicação (...) e minha relação com outras artes”, é possível dialogar com Dewey (1934), quando o autor defende que a arte é uma experiência integradora: ao atuar, ler, improvisar e comunicar-se, o sujeito passa a compreender o mundo de maneira ampliada e a desenvolver novas formas de relação consigo e com os outros.

Assim, a identidade artística, não é atributo fixo, mas um efeito da experiência vivida ao longo da trajetória, ou seja, uma construção e reconstrução contínua. A ampliação das habilidades comunicativas relatada por A1 também dialoga com Vygotsky (1999), para quem toda atividade simbólica (como o teatro) reorganiza pensamento, emoção e linguagem. A2 traz uma dimensão igualmente profunda ao afirmar que a capoeira foi um “passo importante para minha aceitação como negro, como ser humano”. Aqui, a identidade artística aparece como espaço de reconhecimento étnico-racial, rompendo com estigmas sociais e possibilitando a construção de uma identidade positiva e afirmada.

Essa fala revela a potência da arte como espaço de enfrentamento das monoculturas do saber denunciadas por Boaventura de Sousa Santos (2019), que aponta a necessidade de práticas culturais que reconheçam epistemologias historicamente marginalizadas. A capoeira, enquanto manifestação afro-brasileira, atua como território de resistência, memória e pertencimento, permitindo que A2 encontre seu lugar social e cultural, elemento fundamental para compreender o papel emancipador da arte no contexto das desigualdades brasileiras.

A3 relata que era alguém “muito fechado e de poucas palavras”, mas que, com o início na arte, “desenvolveu habilidades que nem imaginaria ter”, tanto no “nível interno pessoal” quanto no “social”. Aqui, a identidade artística é apresentada como processo de abertura, de

expansão das possibilidades do eu. Segundo Benjamin (1993), a experiência estética permite que o sujeito reorganize suas vivências e se coloque no mundo de maneira diferente, produzindo novas narrativas sobre si. A fala de A3 confirma que a arte opera como mediação entre interioridade e exterioridade, ampliando a capacidade expressiva e relacional, elementos centrais da formação estética descrita por Duarte Jr. (2010).

A4 reforça esse caráter transformador ao afirmar que a arte a conduziu a um “olhar mais sensível e crítico para o cotidiano e para mim mesma”. A sensibilidade e criticidade mencionadas são dimensões que Freire (1996) identifica como essenciais para a humanização: perceber-se e perceber o mundo com profundidade, questionamento e abertura ao outro. Assim, a arte se constitui como prática reflexiva, que transforma o olhar e possibilita uma leitura mais complexa das relações sociais, da própria história e das estruturas que organizam o mundo.

Nessa direção, A5 evidencia essa mesma direção ao afirmar que “[a arte] teve impacto positivo (...) com a construção de um senso estético” e “maior sensibilidade para perceber o mundo ao meu redor”. Esses elementos remetem novamente à noção de formação sensível discutida por Duarte Jr. (2010), segundo a qual a sensibilidade não é uma faculdade natural, mas é cultivada e ampliada pelo contato com a arte, com as formas culturais e com a imaginação.

Foi possível observar em todas as falas que a identidade artística não aparece como algo dado, mas como processo. A identidade não é apenas um rótulo profissional (“sou ator”, “sou dançarino”, “sou capoeirista”), mas uma forma de existir, uma maneira de sentir e interpretar o mundo. A perspectiva de Haraway (2008) aprofunda essa leitura ao afirmar que identidades são sempre produzidas na relação: com pessoas, outros seres, objetos, narrativas, corpos, repertórios e espaços. O artista é, portanto, resultado de encontros: encontros com linguagens, com mestres, com a comunidade, com si mesmo e com os sentidos que emergem da prática artística.

Além disso, as falas evidenciam que a identidade artística também está vinculada a processos de reconhecimento social e auto aceitação. Para A2, esse reconhecimento envolve raça e humanidade; para A1, envolve comunicação e expressão; para A3, envolve abertura emocional; para A4 e A5, envolve sensibilidade, criticidade e pertencimento. Essa diversidade confirma o argumento de Bourdieu (1996) de que o campo artístico é espaço onde os sujeitos disputam legitimidade, constroem capital simbólico e produzem sentidos sobre si.

A partir dessa análise, reconheço também na minha própria trajetória o que esses participantes expressam em suas narrativas: tornar-se artista é, antes de tudo, aprender a reconhecer-se no mundo. Minha relação com o teatro me ensinou que a identidade artística não nasce apenas da técnica ou do domínio da cena, mas da capacidade de significar a própria vida

por meio da criação. É no encontro com o palco, com os corpos em processo, com as histórias compartilhadas, e com a experiência estética, que aprendi a elaborar minhas vivências, compreender meus limites e afirmei meus pertencimentos. Assim como A1, descobri no teatro uma forma de comunicar e interpretar o mundo, como A3, encontrei nele caminhos para expandir minha expressão e, como A4 e A5, percebi que a arte refinou meu olhar e ampliou minha sensibilidade. É nesse entrelaçamento entre biografia e linguagem que compreendo minha existência artística: como um movimento contínuo de construção de sentido, um modo de habitar o mundo com mais consciência, delicadeza e potência, reafirmando que a arte não apenas transforma o sujeito, ela o devolve para si mesmo.

### 5.2.3 Categoria 3 — Arte, trabalho e sobrevivência: múltiplos papéis e precarização

As narrativas dos artistas participantes revelam uma dimensão central da identidade artística no Brasil que é a necessidade constante de negociar entre o fazer artístico e as condições materiais de sobrevivência, conforme exibem os dados do quadro 4:

**Quadro 4 — Dados sobre a Categoria 3**

Identificação	Artista enquanto trabalhador
A1	“Ser artista, para mim, é viver em constante negociação entre o que me move e o que me mantém.”
	“Ao mesmo tempo, reafirma diariamente que a arte não é um hobby na minha vida: é trabalho, é pesquisa, é linguagem, é o que me constitui.”
A2	“Hoje sobrevivo da minha arte. Obviamente que por se tratar de Brasil, aprendi a explorar tudo que a arte me possibilitou para que pudesse assim, também garantir condições decentes de vida.”
A3	“Início dizendo que é muito difícil ser artista no Brasil por ser uma classe muito desvalorizada, onde pra conseguir se manter você tem que trabalhar muito mais que qualquer outra jornada de trabalho, bem como acompanhado vem a condição do país em si, que sempre desvaloriza de certa forma toda a mão de obra, assim acometendo a essa classe que precisa de anos de estudo pra poder trabalhar e mesmo assim não é reconhecida.”
A4	“Acredito que precisamos partir da ideia que arte também é profissão, por tanto deve ser remunerada como qualquer outra.”
A5	“Eu atuo em outras frentes para garantir a independência financeira, pois somente com a dança, teria mais dificuldade.”

**Fonte:** Elaborador pelo autor, 2025.

Essa categoria evidencia a percepção compartilhada entre os artistas de que o trabalho na arte é historicamente desvalorizado no país, exigindo que o artista desempenhe múltiplos papéis para garantir sua permanência no campo e sua própria subsistência.

A1 afirma que ser artista é “viver em constante negociação entre o que me move e o que me mantém”, sintetizando a tensão estrutural entre paixão e sobrevivência material que marca a trajetória de grande parte dos trabalhadores da cultura no país. Ele complementa: “a arte não é um hobby (...) é trabalho, é pesquisa, é linguagem”. Essa afirmação se conecta diretamente à luta histórica por reconhecimento da arte como atividade laboral legítima, tema central em autores como Rubim (2007), que descreve a trajetória da profissionalização das artes no Brasil marcada por instabilidade, ausência de políticas públicas e informalidade.

A percepção de que o país não valoriza o artista aparece explicitamente em falas como a de A2: “Hoje sobrevivo da minha arte. Obviamente que por se tratar de Brasil (...) aprendi a explorar tudo que a arte me possibilitou para garantir condições decentes de vida”. Da mesma forma, A3 enfatiza que “é muito difícil ser artista no Brasil por ser uma classe muito desvalorizada”. Essas falas não são apenas opiniões pessoais, mas refletem um sentimento amplamente registrado na literatura especializada e em diagnósticos oficiais sobre política cultural.

Segundo o relatório Perfil dos Trabalhadores da Cultura no Brasil (IPEA, 2019), os profissionais da cultura possuem rendimentos instáveis, alta rotatividade, menor formalização laboral e menor proteção social em comparação a outras categorias profissionais. O documento evidencia ainda que a maioria trabalha sem contrato formal, acumulando diversas atividades para complementar renda, fenômeno relatado por A5, que afirma: “Eu atuo em outras frentes para garantir a independência financeira, pois somente com a dança teria mais dificuldade”.

Essa multiplicidade de frentes de trabalho também é ressaltada por A1, ao indicar que o trabalho artístico envolve pesquisa, expressão e linguagem, abrangendo funções pedagógicas, performativas, técnicas e administrativas. O acúmulo de papéis revela a precarização estrutural do campo artístico, como discute Certeau (1994), ao apontar que sujeitos precarizados precisam desenvolver “táticas” criativas para sobreviver em estruturas que os desprivilegiam. No caso da arte, tais táticas envolvem buscar editais, dar aulas, produzir eventos, vender projetos, atuar em diferentes companhias ou linguagens, entre outras formas de driblar a falta de políticas permanentes.

Do ponto de vista histórico, a desvalorização das artes no Brasil está ligada ao modo

como a educação e a cultura foram estruturadas no país. Como discutido no capítulo 2, Saviani (2008) explica que a formação brasileira se constituiu de maneira dual e excludente, privilegiando elites e negligenciando a cultura como direito social. Ferraz e Fusari (1993) reforçam que a arte nunca ocupou posição central no currículo escolar, e Ana Mae Barbosa (2002) aponta que a arte-educação foi historicamente tratada como adorno, moralização ou técnica, e não como conhecimento. Essa herança impacta diretamente o status social do artista, cuja profissão ainda é vista como incerta ou secundária, sobretudo em cidades do interior, como no caso deste estudo.

A percepção de A3 sobre a necessidade de “trabalhar muito mais que qualquer outra jornada” é confirmada pelo relatório (IPEA, 2021) que registra que trabalhadores da cultura possuem jornadas mais longas, menor estabilidade e maior incidência de múltiplos vínculos, muitos deles informais. Além disso, o Mapa da Cultura Brasileira (2025) mostra que a concentração de recursos e oportunidades em grandes centros urbanos acentua desigualdades regionais, o que afeta diretamente artistas do interior, como os participantes desta pesquisa.

A4 reforça a necessidade de reconhecimento profissional ao afirmar: “A arte também é profissão, por tanto deve ser remunerada como qualquer outra”. Esse posicionamento dialoga com Boaventura de Sousa Santos (2019), ao defender que práticas culturais só alcançam seu potencial emancipador quando reconhecidas como saberes e trabalhos legítimos, e não como atividades meramente recreativas ou voluntárias.

Por fim, a fala de A5 sintetiza a lógica estrutural de precarização: “Somente com a dança teria mais dificuldade”. Essa multiplicidade pode ser lida à luz de Rubim (2007), que analisa a precarização estrutural do trabalho artístico no Brasil. A concentração de oportunidades nas capitais, a ausência de políticas culturais de continuidade e a baixa valorização do setor obrigam os trabalhadores da cultura a atuarem em múltiplas frentes.

#### **5.2.4 Categoria 4 — Barreiras e desigualdades no acesso à arte: políticas públicas, escola e exclusão histórica**

Na categoria 4, as narrativas dos participantes revelam que as barreiras ao acesso e à permanência na arte estão diretamente atravessadas por desigualdades históricas, estruturas sociais excludentes e ausência de políticas públicas contínuas como pode ser visualizado no quadro 5:

#### **Quadro 5 — Dados sobre a Categoria 4**

Identificação	Condições de acesso à arte
A1	“Percebo que as condições de acesso à arte na minha cidade e região ainda são muito limitadas. Erechim já foi conhecida como a capital do teatro amador, temos artistas de várias áreas sendo reconhecidos fora da região e até fora do país, mas, mesmo assim, o acesso ainda é difícil. Falta continuidade, falta investimento, falta estrutura e, principalmente, falta olhar para a arte como algo essencial e não como um bônus.”
A2	“Nossa região possui a cultura que podemos afirmar de maneira chula "mais do mesmo". Onde a realidade social te vende e te apresenta apenas novas versões da mesma cultura (...), dependendo apenas de políticas públicas com o mero intuito de sobreviver.”
A3	“Nesse ano os artistas locais foram muito desvalorizados.”
A4	“Acho que por ser uma cidade de pequeno/médio porte, há possibilidades de ocupar espaços, por ainda terem poucos artistas, porém acredito que quanto mais pessoas tivermos trabalhando nesse setor, mais ele irá se expandir.”
A5	“Nas cidades menores a arte é negligenciada, enquanto em cidades maiores há mais possibilidades.”

**Fonte:** Elaborador pelo autor, 2025.

Os relatos indicam que ser artista em cidades pequenas do interior, como Erechim e região, significa lidar com a escassez de políticas públicas, a descontinuidade de projetos culturais, a falta de equipamentos e a persistência de uma desvalorização simbólica que atravessa tanto o território quanto as instituições. Esses elementos revelam que a desigualdade artística no país é uma construção histórica, que se renova e se perpetua no cotidiano das cidades de pequeno e médio porte.

A fala de A1 expressa esse cenário ao afirmar que as condições de acesso à arte “são muito limitadas” na região, apesar de Erechim ter algum reconhecimento cultural. A percepção de que a cena artística é marcada por falta de continuidade, investimento e estrutura confirma o diagnóstico de Saviani (2008), segundo o qual a formação educacional brasileira sempre se organizou de modo dual, privilegiando setores específicos e marginalizando amplamente a população. Essa marginalização repercute diretamente na cultura: como discutem Ferraz e Fusari (1993), o ensino de arte no Brasil sempre foi tratado como adorno, prática secundária ou moralizante, o que estruturou, historicamente, a ausência de políticas culturais sólidas. A1 aponta também essa herança ao indicar que a maior parte das iniciativas é fragmentada, informal e insuficiente para sustentar o desenvolvimento artístico regional.

O depoimento de A2 aprofunda essa dimensão estrutural ao afirmar que a região tende ao “mais do mesmo”, destacando que as oportunidades dependem exclusivamente de políticas públicas e do consumo cultural local. A fala evidencia dois elementos fundamentais. Primeiro, revela que a falta de diversidade cultural regional não é um problema de interesse ou talento, mas de oferta e investimento, algo que aparece documentado pelo Ministério da Cultura, pelo Mapa da Cultura (2025) e por estudos do IPEA (2019) que demonstram que municípios pequenos têm baixa densidade cultural e baixa oferta de políticas estruturadas.

Também aponta que a dependência exclusiva do setor público para financiar e fomentar a cultura é um reflexo da histórica fragilidade das políticas culturais brasileiras, como analisa Rubim (2007), que observa que a cultura no país sempre se desenvolveu “a despeito do Estado”, e não devido a ele. A3 reforça essa percepção ao declarar que os artistas locais “foram muito desvalorizados”. Essa desvalorização não se limita ao aspecto econômico; ela é simbólica. Bourdieu (1996) explica que o campo artístico funciona por meio de processos de legitimação que definem quais expressões são reconhecidas como arte. Esse mecanismo faz com que produções dos grandes centros urbanos sejam vistas como mais “legítimas” ou “profissionais”, enquanto produções regionais, populares ou periféricas sejam sistematicamente subordinadas. A3 expressa essa lógica ao indicar que o reconhecimento artístico é frágil e, muitas vezes, inexistente, não por falta de qualidade, mas por falta de legitimidade atribuída.

A relação entre território e desigualdade cultural também aparece intensamente no relato de A4, que afirma que, por Erechim ser uma cidade de pequeno ou médio porte, há menos possibilidades de ocupar espaços, apesar de existirem artistas competentes. Isso demonstra que a desigualdade cultural brasileira é também geográfica porque quanto menor a cidade, menor o acesso à arte, à formação e ao trabalho. Essa desigualdade territorial tem raízes históricas, ligadas tanto ao modelo centralizador de políticas públicas quanto à formação elitista da cultura brasileira, como discute Boaventura de Sousa Santos (2019) ao afirmar que o país reproduz “monoculturas” que silenciam saberes e expressões periféricas.

A fala de A5 conclui essa percepção compartilhada ao afirmar que “nas cidades menores a arte é negligenciada, enquanto em cidades maiores há mais possibilidades”. Essa compreensão generalizada entre os participantes vai além de uma queixa pontual, mas traduz um sentimento social amplamente reconhecido por pesquisas nacionais. Relatórios como o do IPEA (2021) apontam que artistas que vivem fora das capitais enfrentam desigualdades profundas de acesso, financiamento, formação e circulação de obras, revelando que a precarização do campo artístico é estrutural e não individual.

Quando analisadas em conjunto, as falas confirmam que as barreiras de acesso à arte decorrem de três dimensões centrais: a primeira é histórica, marcada pela desvalorização e pela instrumentalização da arte no currículo escolar, conforme discutido por Barbosa (2002) e Ferraz e Fusari (1993). A segunda é política, resultado da ausência de políticas culturais permanentes, continuadas e descentralizadas, como demonstram Rubim (2007) e os dados do Ministério da Cultura. A terceira é simbólica, baseada em processos de legitimação que valorizam produções metropolitanas e diminuem práticas locais, como analisa Bourdieu (1996).

Assim, as narrativas dos participantes revelam que a exclusão cultural vivida pelos artistas em Erechim não é fruto de circunstâncias individuais, mas de um sistema cultural historicamente desigual, que concentra recursos, oportunidades e legitimidades em grandes centros, deixando cidades interioranas em condições de precarização. A categoria evidencia, portanto, que o acesso à arte permanece atravessado por desigualdades estruturais que só podem ser enfrentadas com políticas públicas sólidas, formação docente qualificada e valorização efetiva das produções regionais.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando as cortinas se fecham e as luzes do palco se apagam, permanece aquilo que raramente é visto: a vida que sustenta a arte, os caminhos que precedem o espetáculo, as lutas silenciosas, os afetos formadores e as histórias que moldam o artista muito antes do aplauso. Este trabalho buscou justamente olhar para esse lugar do espaço íntimo, cotidiano e histórico onde se constroem as trajetórias dos artistas em Erechim. Ao compreender como percebem a arte em suas vidas e como constroem suas identidades e formas de trabalho, foi possível iluminar aquilo que se move atrás das cortinas, o que resiste nos bastidores e o que permanece quando o show termina.

O primeiro objetivo específico, de identificar como os artistas iniciaram sua relação com a arte, revelou que a infância e a adolescência constituem um território privilegiado de formação sensível. A Categoria 1 mostrou que o encontro inicial com a arte é sempre profundamente afetivo: nasce do corpo que dança, dos jogos, das experiências escolares e das primeiras idas ao teatro. Porém, esses encontros não são iguais para todos. O acesso depende de condições materiais, familiares e institucionais que variam intensamente. Para alguns participantes, a formação artística surge em experiências pagas; para outros, em bolsas de estudo ou em experiências espontâneas.

Esses dados reforçam os debates presentes nos capítulos 1 e 2, que mostram como a história da arte-educação no Brasil é marcada por desigualdades estruturais, limitando o acesso de grande parte da população à experiência estética e artística. Assim, a trajetória dos artistas que participaram do estudo confirma que a sensibilidade não surge isolada: ela é condicionada pelas oportunidades (ou pela falta delas) que o território oferece.

O segundo objetivo específico, voltado a analisar como os artistas constroem suas identidades, encontrou forte expressão na Categoria 2. As narrativas revelam que ser artista não se restringe a uma função profissional, mas constitui uma forma de existir no mundo. A identidade emerge da prática continuada, da sensibilidade despertada na infância, do reconhecimento do outro, do pertencimento aos grupos e coletivos, e da capacidade de transformar vivências em expressão.

Para alguns, como A2, essa identidade é também uma afirmação étnico-racial e cultural, demonstrando que a arte funciona como território de resistência e reivindicação simbólica. Para outros, a arte representa expansão emocional, reorganização subjetiva e modo de dar sentido à vida. Dialogando com Freire, Haraway, Vygotsky e Benjamin, o estudo confirma que

identidade e experiência estética se coproduzem; uma alimenta a outra, ambas emergem do gesto sensível e do encontro com o mundo.

O terceiro objetivo específico, de investigar as condições de trabalho no campo artístico, foi contemplado pelas Categorias 3 e 4, que revelam um cenário marcado por precarização, imprevisto e desigualdade estrutural. As falas dos participantes confirmam que viver de arte exige multiplicidade de papéis: artista, produtor, figurinista, gestor, professor, cenógrafo, comunicador. Essa multiplicidade, longe de ser uma escolha, surge como estratégia de sobrevivência diante da ausência de políticas públicas contínuas, do subfinanciamento da cultura e da invisibilidade do trabalho artístico fora dos grandes centros urbanos.

A precarização, documentada por estudos do IPEA, não é apenas econômica; mas também é simbólica. Os artistas sentem, diariamente, a desvalorização social da cultura no Brasil, percebem a centralização dos investimentos e convivem com a insuficiência da escola como espaço formativo. A Categoria 4, ao destacar a desigualdade histórica e persistente do acesso à arte, mostrou que o território é determinante: cidades pequenas possuem menos equipamentos culturais, menos políticas, menos circulação de obras e, portanto, menos possibilidades.

Os artistas em Erechim vivem uma realidade em que o talento não é garantidor de oportunidades, e a criação depende de resistência, adaptação e agência comunitária. Democratizar a arte, como revelam suas falas, significa democratizar a sensibilidade, oferecer às infâncias periféricas o direito à imaginação e romper com séculos de exclusão simbólica e institucional.

Ao integrar as quatro categorias com os objetivos desta pesquisa, torna-se evidente que as trajetórias analisadas não são exceções, mas expressões de processos mais amplos da formação cultural brasileira. Os artistas estudados encontram na arte um espaço de pertencimento, afirmação identitária e reinvenção cotidiana, mas também enfrentam obstáculos que fazem do fazer artístico um caminho desafiador. A análise confirma que, embora o espetáculo aconteça no palco, a vida artística se constrói muito antes dele, nos ensaios improvisados, na persistência diante da falta de recursos, na infância sensível, nas redes comunitárias e, principalmente, na força simbólica de existir como artista em um país desigual.

Assim, ao perguntar “E quando as cortinas se fecham?”, este trabalho convida a olhar para esse lugar onde o público não chega, mas onde, paradoxalmente, acontece o que é mais essencial: o processo que sustenta o espetáculo. Quando as cortinas se fecham, permanece o artista com suas trajetórias marcadas pela sensibilidade, pela vulnerabilidade e pela potência. Permanece a história de um território que cria, resiste e reinventa formas de existir pela arte. E

permanece a certeza de que, mesmo diante da precarização e das desigualdades, a arte segue sendo possibilidade de vida, de agora e de futuro.

## REFERÊNCIAS

ARGAN, G. C. Preâmbulo ao estudo da história da arte. In: ARGAN, G. C.; FAGIOLO, M. **Guia de História da Arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1992.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. Brasília: Editora da UnB, 1976.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1998.

BARBOSA, A. M. **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, A. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BRASIL. Decreto Imperial nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte**. Rio de Janeiro, 1854.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Perfil dos trabalhadores da cultura no Brasil**. Brasília: IPEA, 2019.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Trabalhadores da cultura no Brasil: indicadores recentes**. Brasília: IPEA, 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Mapa da Cultura Brasileira**. Brasília: MinC, 2025.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

CURY, C. R. J. **Educação e direito à educação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.

DEWEY, J. **Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., J. F. **A arte como mediação: uma contribuição à educação estética**. Campinas: Papyrus, 1988.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Campinas: Papyrus, 2010.

FARIA FILHO, L. M. de. **História da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

- FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GHIRALDELLI JR., P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1995.
- HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. São Paulo: L&PM, 2017.
- HARAWAY, D. **Manifesto das espécies companheiras**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- HARAWAY, D. J. **Quando as espécies se encontram**. São Paulo: Ubu, 2021.
- IABELBERG, R. **Arte/educação contemporânea**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- IPEA. **Mercado de trabalho da cultura**. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: <[https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/220104\\_td\\_2715.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/220104_td_2715.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2025.
- KOSSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- LEAKEY, R. **A origem da humanidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MATEIRO, J. A. **Educação musical: algumas reflexões**. Revista da ABEM, n. 7, 2002.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2016.

- MONARCHA, C. **A escola nova no Brasil: história, história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NUNES, C. **Educação e instituições no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- PENNA, M. **Música na escola: políticas públicas, práticas culturais e formação docente**. João Pessoa: UFPB, 2012.
- PEREIRA, L. **A lógica da modernização**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- PEREIRA, M. A. **Educação artística no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- PRADO JR., C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1970.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- RUBIM, A. A. C. **Políticas culturais no Brasil: tramas, disputas e desafios**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SPINOZA, B. **Ética**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- TEIXEIRA, A. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1935.
- VIDAL, D. G. **Escola Nova e processo educativo**. São Paulo: EDUC, 2000.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.