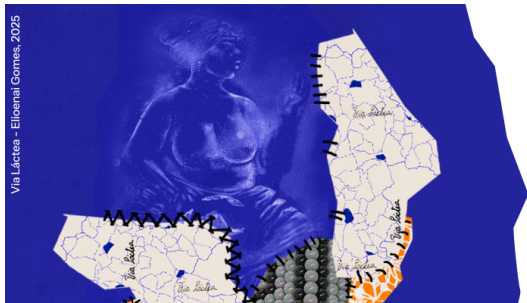




ARTE-EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS PELA SUPERAÇÃO DA TECNOCRACIA INSTRUMENTALISTA

Bruno Karasiaki Filene¹
PPGACV-FAV-UFG / PPGLL-FL-UFG

*La colonialité esthétique est une socialité
du savoir – qu'elle soit consciente ou
inconsciente – qui continue d'influencer
l'aisthesis du Nouveau Monde*
(LeFrançois, 2018. p. 73)

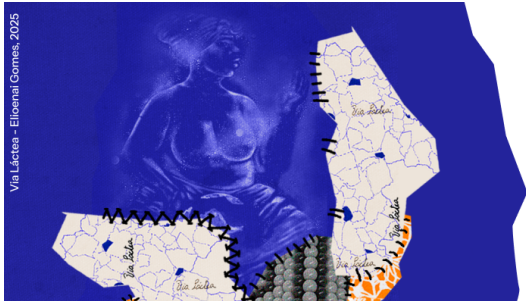
A colonialidade estética é uma
socialidade do conhecimento –
consciente ou inconsciente – que
continua a influenciar a aisthesis do
Novo Mundo (LeFrançois, 2018)

Resumo: O artigo realiza uma crítica diacrônica à tecnocracia instrumentalista a partir da descrição do desenvolvimento do campo da arte-educação no Brasil, refletindo acerca de suas inclinações e influências justificadas por arranjos histórico-sociais. A crítica aponta para estruturas metadiscursivas entendidas como manifestações neocoloniais que perpetuam hierarquias estéticas e sociais desde o período colonial. A partir de autores como LeFrançois e Marx, analiso como a colonialidade estética e a divisão técnica e social do trabalho alienam sujeitos criativos, reforçando desigualdades e invisibilizando contribuições negras e indígenas. São discutidos marcos históricos, desde os primeiros contatos interétnicos da colonização, o ensino jesuíta, a Academia Imperial de Belas Artes e a influência modernista; até propostas contemporâneas como a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, no âmbito da pós-modernidade. Propõe-se a transdisciplinaridade, a transculturação e a unidade da ciência como alternativas pedagógicas para superar a fragmentação do saber e promover uma educação artística emancipatória e anticolonial.

Palavras chave: Transdisciplinaridade, Tecnocracia, Estética anticolonial, Ensino de Arte.

Résumé : L'article propose une critique diachronique de la technocratie instrumentaliste à partir de la description du développement du champ de l'art-éducation au Brésil, en réfléchissant à ses inclinations et influences justifiées par des arrangements historico-sociaux. La critique pointe vers des structures métadiscursives comprises comme des manifestations néocoloniales qui perpétuent des hiérarchies esthétiques et sociales depuis la période coloniale. À partir d'auteurs tels que LeFrançois et Marx, j'analyse comment la colonialité esthétique et la division technique et sociale du travail aliènent les sujets créatifs, renforçant les inégalités et invisibilisant les contributions noires et indigènes. Sont discutés des jalons historiques, depuis les premiers contacts interethniques de la colonisation, l'enseignement jésuite, l'Académie Impériale des Beaux-Arts et l'influence moderniste ; jusqu'aux propositions contemporaines telles que l'Approche Triangulaire d'Ana Mae Barbosa, dans le cadre de la postmodernité. Sont proposées la transdisciplinarité, la

¹ Filene é Cientista Social pela Faculdade de Ciências Sociais (FCS-UFG), Mestre em Performances Culturais (PPGPC-UFG), Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL-FL-UFG), e Doutorando em Artes e Cultura Visual (PPGACV-FAV-UFG). E-mail: brunofilene@discente.ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8969-3920>. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/8899880607151396>. Goiânia, Goiás, Brasil.



transculturation et l'unité de la science comme alternatives pédagogiques pour dépasser la fragmentation du savoir et promouvoir une éducation artistique émancipatrice et anticoloniale.

Mots-clés : Transdisciplinarité, Technocratie, Esthétique anticoloniale, Éducation artistique.

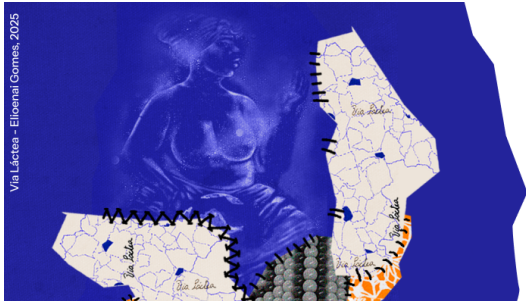
1. INTRODUÇÃO:

Em 12 de outubro de 1492, no século XV, aportou em Guanahani, Cristóvão Colombo, na ilha que posteriormente foi chamada de San Salvador, Bahamas. A mudança do nome, ou a primeira colonização estética, como argumenta LeFrançois (2018), pelo estandarte fincado com a bandeira espanhola, nas areias imaculadas da ilha de Guanahani, habitada por povos pré-hispanicos; dão início à uma história de cinco séculos, até a atualidade. A colonização estética é também uma forma de colonização que opera de maneira consciente e/ou inconsciente na socialização do saber, e que permanece influenciando o imaginário americano até a contemporaneidade.

No século XVI, no Brasil, aportaram 13 embarcações, sendo: 9 naus, 3 caravelas e 1 naveta de mantimentos. Liderando a frota, a Nau São Gabriel desembarcou na Costa do Descobrimento, onde hoje chamamos Porto Seguro, após Cabral visualizar o Monte Pascoal, em 22 de abril de 1500. Tendo ocorrido anos após a primeira invasão nas Américas, de Colombo, o “descobrimento” brasileiro foi mais bem preparado pela frota lusitana para uma ocupação de dominação, no caso sul-americano.

Colombo estava numa frota de três navios: La Pinta, la Niña e Santa Maria, esta última a nau capitânia da expedição. Já no comboio de Cabral, vinham padres franciscanos, cujas atribuições iam de atender espiritualmente à tripulação, até de conduzir as primeiras missões em Pindorama, doravante Ilha de Vera Cruz. Naquele momento iniciara o ensino formal de artes no Brasil, com a chegada dos franciscanos e a implementação dos primeiros processos de mediação artística no território.

Isso não significa a ausência da ~~mediação da~~ inteligência estética antes dos portugueses. Mas indica que o ensino do que convencionou-se chamar ortodoxamente por artes, ocorria de maneira informal. Segundo Barbosa (2019), a educação informal é aquela desprovida, *a priori*, da intencionalidade de ser efetivamente educação. É diferente, por exemplo, da educação não formal, que



consiste no ensino de arte realizado em contextos não escolares, como cooperativas, centros culturais, pontos de cultura, comunidades etc.

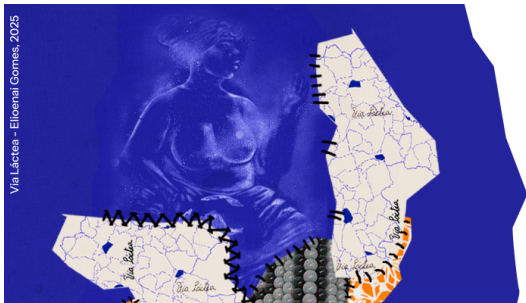
Ainda que desde 1500 as missões tenham começado no Brasil, com a chegada dos franciscanos, foi só em 1549, com a vinda do primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, e liderada pelo padre Manuel da Nóbrega, que a Companhia de Jesus no Brasil instalou os primeiros colégios jesuítas, institucionalizando o ensino de arte na colônia. O modelo de ensino jesuítico era baseado nos clássicos *trivium* e *quadrivium*, inaugurando uma tradição que dividiria as belas artes como expressividade do sublime, das chamadas artes do ofício, voltadas para uma abordagem utilitarista (Barbosa, 2019).

Em 1759, o Marquês de Pombal extingue as missões jesuíticas do Brasil, deixando à deriva o ensino brasileiro no período pombalino, que até então era um ensino principalmente voltado para a economia colonial, pois embora houvesse no ensino jesuíta alguma preocupação com o desenvolvimento intelectual, as práticas de ensino permaneciam enquanto “*fatores integrantes do sistema de exploração do trabalho e com fundamental importância para o desenvolvimento do modelo econômico colonial*”, privilegiando o projeto de formação para ofícios e artes mecânicas (Guimarães & Pereira, 2019).

O cenário das artes e ciências no Brasil só mudou com a chegada e instalação da Coroa Portuguesa, fuga de Napoleão Bonaparte, no final do século XVIII. No início do século XIX, em 1816, tivemos a criação da Escola Real das Artes e Ofícios, que em 1826 foi transformada na AIBA - Academia Imperial de Belas Artes, que desenvolveria de maneira mais metódica as chamadas artes liberais. Nesse sentido é importante destacar que a visão pedagógica acerca das artes era tida com a dicotomia segundo a qual:

As atividades classificadas como artes mecânicas são socialmente desprestigiadas e pouco honrosas, enquanto os profissionais ligados às artes liberais gozam de honras, distinções e privilégios. Com a ascensão da atividade artística à categoria das artes liberais, os artistas passam a ocupar uma nova posição hierárquica na sociedade, ganhando poder e respeito. No século XVIII, as principais artes liberais foram a pintura, a escultura, a arquitetura, a navegação, a retórica, a poesia, a geometria, a picaresca (arte da equitação), a impressão e a cunhagem de moedas. (Artes Liberais, 2017 *apud* Barbosa, 2019. p. 28)

Essa distinção ainda perdura nos dias atuais, e reflete uma questão de classe social, revelando uma desigualdade social histórica e que atualiza-se por meio do neo-colonialismo estético. Em uma das faces dessa revitalização



estratificante, opera o instrumentalismo tecnocrático, que como antolhos, ou palas de cavalo, restringem o campo de visão do operário/artista, cujo ofício se torna segmentado, distanciando sua compreensão criativa acerca da totalidade produto final.

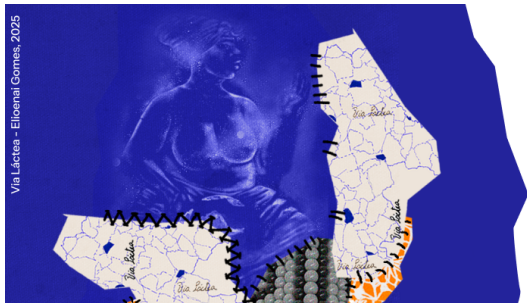
2. DESENVOLVIMENTO:

Marx ([1867]2013) descreveu esse processo de hiperespecialização como característica do modo de produção fordista, explicando que a divisão técnica do trabalho fragmenta a contextualização dos processos produtivos pelo operário/artífices sobre o produto final, tirando sua autonomia e saber-fazer. Isso resulta inclusive numa forma de alienação que se estende ao consumo, chamada de ‘fetichismo da mercadoria’. Pois todo esquema logístico e fragmentação do trabalho, que não tem mais como finalidade o produto, mas a venda de tempo, doravante mais-valia; distância de tal forma o processo produtivo, o produto, sua distribuição e seu consumo, que quem consome não faz ideia de quem, ou como o produto chega até si. Essa forma de alienação, desumaniza todo o processo produtivo e de consumo, sobretudo pois muitas vezes quem tudo produz é privado de acessar o que produziu. X trabalhador/x acaba sofrendo com uma forma de alienação intensificada, pois não reconhece o produto do próprio trabalho.

Além da divisão técnica do trabalho, que ocorre no chão da fábrica, há na análise de Marx, a divisão social do trabalho, que ocorre entre setores, classes e funções sociais, como o caso entre as artes mecânicas, voltadas para a abordagem instrumental, utilitarista e produtivista, e *les beaux arts*, *fine arts*, sem pretensão produtiva, sendo o cadinho da expressividade e gozo estético. As belas artes não possuem o caráter segmentário, pois são transdisciplinares, sendo inclusive este um fator de sua valorização, a densidade polissêmica, isto é, o valor conceitual agregado na produção e distribuição.

A produção artística foi explorada pela capital como tudo que se produzia nas colônias, em ciclos repetitivos de “*penetração, apropriação e extração*” (LeFrançois, 2019. p. 76). Apenas nos dois primeiros quartos do século XIX, é que foram criadas escolas de nível superior. Segundo Ana Mae Barbosa (2016. p. 674):

Foram criadas escolas de nível universitário; de medicina, para formar pessoal apto a cuidar da saúde dos recém-chegados; faculdade de direito, com o intuito de formar uma elite nacional para ajudar a dirigir o país; escola militar, para formar grupos de defesa do território nacional; e uma Academia Imperial de Belas Artes, para movimentar intelectualmente a corte. (Ana Mae Barbosa, 2016. p. 674)



Foi portanto no século XIX que as ciências, e entre elas as artes, passaram a ser desenvolvidas no Brasil de maneira mais institucionalizada, sendo a abordagem instrumental ainda subordinada à menor importância, mas sempre presente para a formação de mão de obra necessária à vida social.

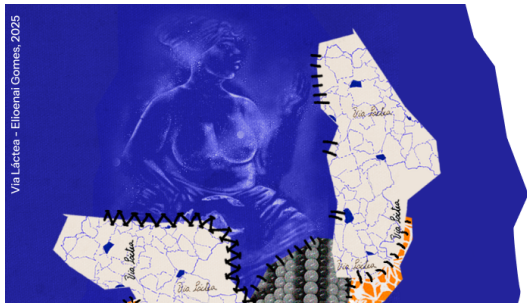
Segundo Silveira (2025) em “A Arte e o Artista Negro na Academia no Século XIX”, a representação oitocentista da população negra e indígena não mudou com o desenvolvimento acadêmico nos moldes coloniais do circuito das belas artes. A AIBA foi constituída por uma missão francesa que veio ao Brasil em 26 de março de 1816. Os artistas europeus mantinham os estereótipos romantizados do indígena, ora exaltado em “sua pureza”, ora reflexo pagão da falta de civilização e cristianismo; e das populações negras, cuja cultura também é/era demonizada, deixando-as subordinadas à coadjuvantes subalternas nas representações artísticas. Isso não significa que não tenham havido artistas negrxs relevantes. Contudo, a estrutura social colonial sempre se incumbiu de subalternizar-lhes, como é o caso de Estevão Roberto da Silva (1845?-1891).

Esse pintor de natureza morta, é o primeiro pintor negro com destaque na AIBA. Estevão Roberto da Silva foi um dos maiores pintores de natureza morta da história nacional, e após indicação para premiação, sofreu sabotagem e censura, confrontando, com valentia, as autoridades coloniais...

Perante o próprio Imperador Pedro II, na sessão solene de entrega de prêmio àqueles que se distinguiram na Exposição Geral da Academia, o pintor levantara-se para protestar contra a premiação que lhe coubera, dizendo-se injustiçado. O escândalo foi enorme, tanto que, quase um ano mais tarde uma comissão nomeada pelo diretor para apurar o incidente aplicava a Estevão a pena de suspensão por um ano, reconhecendo que praticara “*um atentado sem exemplos nos anais da Academia*”, da qual só não foi expulso porque a mencionada comissão, após lhe ouvir a defesa, convencera-se de agir “*por acanhamento da inteligência*”. (Teixeira Leite, 1988, p. 476 *apud* Silveira, 2025)

Estevão, embora motivado por todos os colegas de academia, que promoviam críticas sobre o fato da premiação dada ao pintor negro ser inferior a merecida, pediu silêncio de seus pares, dizendo — “*Silêncio! Eu sei o que devo fazer*”; em resposta aos demais intelectuais que “*iriam se revoltar*”, como descrevem as memórias de Antônio Parreira (Silveira, 2025). Quando chamado para a premiação inferior, Estevão simplesmente se manifestou “*Recuso!*”, o que gerou uma das maiores performances políticas da história da arte brasileira, feita pelo primeiro pintor negro eminente da AIBA.

Tensões internas da AIBA retardaram seu início de 1816 para 1826. Houve



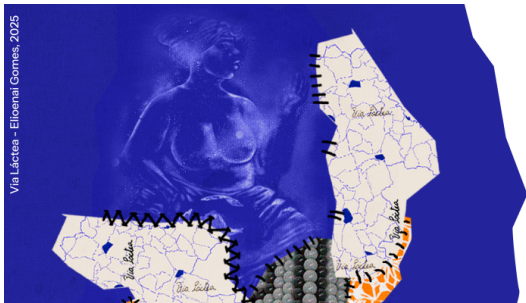
nesse período inclusive a desintegração da missão francesa. Também ocorreu nesta conjuntura a mobilização em torno da ocorrência da mencionada demanda por desenvolvimento do campo da arte, visando o desenvolvimento de recursos humanos para servir tecnicamente, por meio das artes do ofício. Isso resultou que houve em 1855 uma mudança no Estatuto da Aiba, como descrevem Guimarães & Pereira (2018):

Manuel de Araújo Porto Alegre (1806–1879), foi chamado por D. Pedro II para reformar a Academia, e concretizar as mudanças: criou novas disciplinas, novas vagas, fundou a biblioteca e o edifício da Galeria e incluiu o Conservatório de Música. Instituiu a Academia Imperial de Belas Artes como instância máxima não só para a formação de artistas, mas também sobre questões gerais da arte, em todo o Império. O novo estatuto da AIBA passou a vigorar em 1855, em um contexto de atendimento às necessidades de formação de mão de obra manufatureira. Os liceus também são instituídos a partir de 1850, com o objetivo de educar o povo para o trabalho. Por meio de doações de sócios e subsídios do governo, foram constituídas sociedades de direito civil para a criação e manutenção de Liceus de Artes e Ofícios, em São Paulo, Rio de Janeiro e na Bahia. (Guimarães e Pereira, 2018)

A partir do terceiro quarto do século XIX, entre meados de 1870 e 1880, alguns intelectuais passaram a questionar o ensino de artes como adorno cultural no contexto escolar. Os liberais defendiam o ensino das artes como instrumentalização para o trabalho, propondo o ensino de desenho industrial para o primário e o secundário (Barbosa & Coutinho, 2011. p. 11). Esse movimento, e o arranjo contextual de desenvolvimento tecnológico da época dão origem ao que se chamou de Virada Industrial (1880-1920).

Em 1850 instituiu-se os Liceus de Artes e Ofícios, em São Paulo, Rio de Janeiro e na Bahia. Por meio de doações de sócios e de subsídios do governo, os liceus foram constituídos enquanto sociedades de direito civil, e tinham como objetivo “educar o povo para o trabalho”. (Guimarães & Pereira, 2018. p. 9). Nesse período, intelectuais liberais, inspirados pelas produções de Walter Smith (1872;1873), André Rebouças (1838-1898), Rui Barbosa (1941;1947), até Borges em (1959), ademais de outros intelectuais positivistas, estimularam o desenvolvimento do que se tornaria a subárea do design, insistindo no viés utilitarista e instrumental do ensino das artes.

Paralelamente, no âmbito do desenvolvimento da patrimonialização dos legados negros e indígenas, populações subordinadas à um ensino instrumental e tecnicista, haviam também intelectuais brancos, cuja contribuição para documentação das heranças não-coloniais é notório e significativo. É o caso de

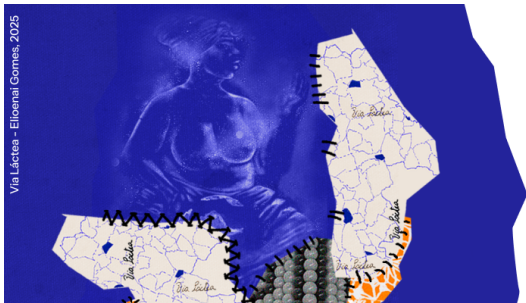


Pierre Verger (1902-1996), de Carybé (1911-1997), Roger Bastide (1898-1974), Ruth Landes (1908-1991), de Alberto Vasconcellos da Costa e Silva (1931-2023), de Nina Rodrigues (1862-1906) e Arthur Ramos (1903-1949), ainda que esses dois últimos sejam intelectuais reprodutores do chamado '*racismo científico*', paradigma que buscava justificar uma suposta "*inferioridade natural*" dos negros e indígenas. Embora fosse um avanço pensar as populações afroindígenas, ainda restava um lastro de positivismo lógico, eugenismo entre outros paradigmas cuja vinculação às *hard sciences* (ciências duras), ainda era recente. As mudanças epistemológicas que temos nas humanidades atualmente, são resultado de uma espiralar história social, que culmina na pós-modernidade.

O pensamento social do racismo científico tem origem no século XVII, e foi relativamente proeminente até o século XX, embora já no século XXI, eventualmente tais ideias venham à tona com o ressurgimento de ideologias nazi-fascistas. O racismo científico levou a Europa, e o restante do mundo a diversas consequências. Dentre elas a Primeira Guerra Mundial (1918), e a Segunda Guerra Mundial (1937). O depuramento epistemológico por meio do estudo da diversidade perspectiva e discursiva, valorizando as múltiplas expressividades humanas, por meio das artes e demais humanidades, visa justamente combater monismos teóricos e imperativos categóricos que reafirmam projetos autoritários de poder.

O ensino de artes, e a guinada modernista, no que chamamos 1ª Fase Modernista, se passa entre 1920 e 1939. Entre 1935 e 1939 é fundado o Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, sob o pioneirismo de Anísio Teixeira (1900-1971), cuja iminente atuação junto ao desenvolvimento da educação modernista brasileira ocorreu principalmente entre 1920 e 1930 (Peres, 2020 *apud* Barbosa, 2021. p. 102).

No início dos anos 60, em 1961, houve o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), com a mobilização do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), que fundou as Escolinhas de Artes do Brasil (EAB). Ana Mae Barbosa (1936-), membra ativa da fundação, participou do movimento até 1981, quando "*D. Noemia foi moralmente forçada a se aposentar da EAB*" (Barbosa, 2021. p. 103). O CIAE teve como coordenadora a arte-educadora D. Noemia Varela com colaboração de Helena Antipoff, Anísio Teixeira e da professora Léa Elliot (Lima, 2012. p. 458).



O ambiente da Escolinha de Artes do Brasil foi descrito da seguinte maneira:

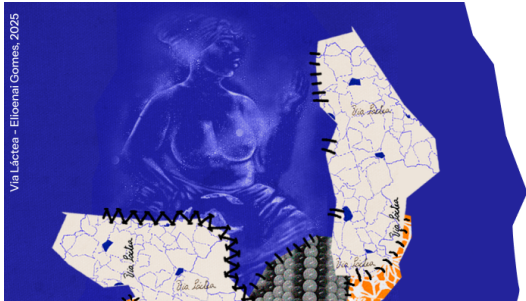
Eram bastante tradicionais, da forma como foram planejados, porque traziam toda uma tradição vinda diretamente da Escola Normal. Mas, como o processo do curso era um processo vivo, era um processo de troca, muito rapidamente aquelas informações foram se modificando no sentido dos alunos. Os programas eram flexíveis e as discussões é que faziam o nosso pensar [...] era o professor estudante revivendo a cada momento a experiência, pois o curso foi fundamental para todos nós. Não havia mesmo uma posição distinta entre professor e aluno, e havia Noemia como coordenadora do curso. (Elliot, 1961? *apud* Barbosa, 1986, p. 29 *apud* Lima, 2012. p. 458)

Não podemos deixar de mencionar que em 31 de março de 1964, com a deposição do presidente eleito João Goulart, instituiu-se a ditadura militar, tempo em que o desenvolvimento social, político, cultural e artístico foi radicalmente reprimido, havendo perseguições a diversos artistas, jornalistas, estudantes, professores, músicos, intelectuais, políticos etc. Em 11 de agosto de 1971, estabeleceram-se as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. O ensino de artes foi tornado obrigatório para o 1º e 2º graus, no que foi chamada a nova LDB. Ainda assim o ensino de artes não cumpriu-se plenamente, pois...

Estampa em seu texto [*da nova LDB*] uma concepção de ensino de arte baseado apenas em atividades e, em plena ditadura militar, essa obrigatoriedade da lei cumpriu apenas uma função ideológica. Além da falta de infraestrutura econômica, há uma insuficiência e desqualificação dos cursos de formação de professores de artes, o que instala um caos, diante da demanda criada pela lei. Instaura-se a **polivalência**, nas escolas, onde o(a) professor(a) de arte é levado(a) a ministrar aulas sobre diversas manifestações: música, dança, teatro ou artes visuais. (Guimarães & Pereira, 2018. p. 15. Comentário e grifo meu)

O ensino de arte ainda não expressava seu melhor momento teórico-pragmático pois: A "(...) *concepção de ensino de arte voltada para o lazer e como distração para as disciplinas mais sérias ou como atividade manual, ambas as tendências originadas do desvirtuamento das ideias expressivistas da Escola Nova*". (Guimarães & Pereira, 2018. p. 15) O curso continuou por anos, inclusive após a criação do curso de Educação Artística através da Lei 5.692/71. (Lima, 2012. p. 459)

Foi então em 1982 que se iniciou o Curso de Especialização em Arte/Educação da Escola de Comunicações e Artes no Curso de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo (ECA/CAP/USP). Entre 1983 e 1993, Ana Mae Barbosa desenvolveu um dos maiores marcos teóricos e metodológicos da educação artística no Brasil depois da redemocratização: A *metodologia triangular*, ou como veio a ser chamada posteriormente, *abordagem triangular* (Barbosa, 2002). A

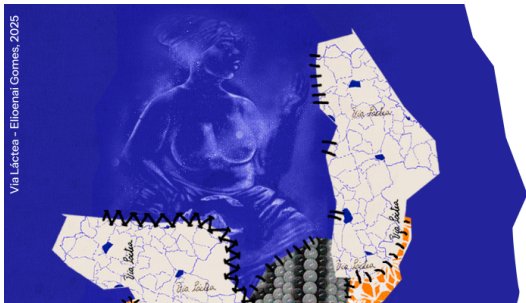


abordagem nasceu no contexto do *Projeto Arte na Educação - Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP)*, e foi “*experimentada nas escolas da Rede Municipal de ensino da Cidade de São Paulo quando Paulo Freire era Secretário de Educação do Município*” (Maranhe et. al, 2011. p. 50), e consiste na consideração de três eixos norteadores, ou momentos, sendo eles: A contextualização - momento no qual há uma qualificação hermenêutica dos discentes sobre o contexto histórico, axiológico, econômico, estético, político, epistemológico da criação e expressividade artística; um momento de produção, que consiste na criação, expressão propriamente dita do repertório e da pulsão criativa emergente; e um momento de apreciação, ou fruição, que consiste na contemplação, regozijo, análise, apreciação e colheita da polissemia associada ao efeito pragmático da obra de arte junto ao circuito que amplia seu sentido, alcance e potência. É importante frisar que essa abordagem não é linear, havendo possibilidade de permutar entre os processos mencionados, de modo a espiralar ou até ziguezaguear as operações a partir dos momentos da abordagem triangular. A abordagem triangular articula o símbolo artístico à totalidade que o condiciona e é por ele condicionada. Isso exige o aprendiz de diversas formas de alienação. Nas palavras de Ana Mae:

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna (...) (Barbosa, 1998, p. 38 *apud* Maranhe et al., 2011. p. 52)

Temos na interdisciplinaridade uma das disposições-chave que articulam as artes enquanto área do conhecimento, àquilo que considero sua disposição revolucionária mais latente; a transdisciplinaridade. Justifico pois a arte frequentemente se manifesta não apenas por um conjunto de técnicas, métodos, materiais e temáticas, mas também pela união da diversidade de saberes mobilizados na composição e expressão da arte. Tal fato resulta em um efeito transcendental, que ultrapassa as fronteiras das áreas da ciência, promovendo sua integração e ultrapassando doxas e doutrinas que engessam a inovação e a criatividade, rompendo assim com as disposições subjetivas ordinárias.

Sugiro que um devir pertinente para as artes enquanto campo da ciência, seja por efeito, justamente sua potência criativa e transdisciplinar. A arte enquanto a base da indústria criativa, e como gérmen da inovação, condiciona-se enquanto



ciência pois historicamente, eminentes intelectuais, inventores e acadêmicos tiveram seus mais notórios *insights* por meio de análises que ultrapassaram momentos metódicos. Em serendípios complexos polissêmicos, que rompem com as margens disciplinares e fronteiras entre áreas do conhecimento. É nesse âmbito de arrebatamento atravessador de limiares metódicos ordinários, pela transdisciplinaridade, que ocorrem as geniosas “*eurekas*”, as inovações e as soluções criativas para problemas estruturais.

Considerações Finais:

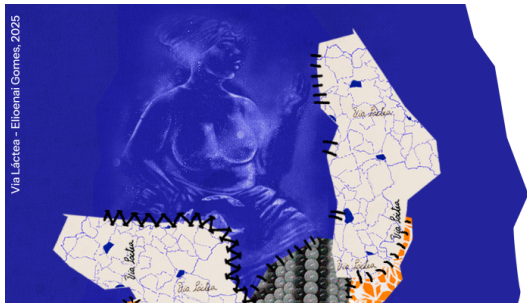
A colonialidade estética e os axiomas que alicerçam a classe dos que usurpam e se apropriam das forças produtivas e criativas desde o século XV de nós, os povos do novo mundo, e daqueles de nós que foram extirpados de suas terras transatlânticas nas diásporas africanas, sendo sub-representados e invisibilizados em projetos de poder e castração estética/política que perduram há séculos; têm nas ciências, sobretudo quando reproduzidas pelo âmbito do poder neocolonial, a atualização das relações de poder, racismo estrutural e desigualdade.

A medida em que as potências disciplinares são integradas, e são superadas as fronteiras entre as áreas do conhecimento, por meio de uma transgressora transdisciplinaridade pedagógica (Dias, 2020), e por meio da unidade da ciência (Pombo, 2020); as populações invisibilizadas da América (Gonzales, 1988) podem pela instrução integral, buscar a emancipação da classe (Bakunin, 1869² *apud* Filene, 2014).

Isto é, pela união das habilidades científicas e técnicas, inclusive no âmbito das artes, por seu fomento inovador e criativo, e pelos artifícios da cultura visual, assumindo posturas pragmáticas que visam transformar a realidade, e não apenas falar a seu respeito – que poderemos superar via arte-educação, a tecnificação instrumentalista que pretende reduzir à mera mão de obra especializada e acrítica, os sujeitos educacionais, cuja alienação daria continuidade ao nefasto *status-quo*.

Portanto, a transdisciplinaridade, a transculturação (Ortiz, 1940) e a unidade da ciência (Pombo, 2020), são as alternativas propostas por essa reflexão diacrônica e epistemológica, à superespecialização que resulta em cientistas (das *hard sciences*) sem formação humanística, e juristas desumanizados (Ortiz, 1996) bem como outras dismorfias intelectuais resultado da compartimentalização

² BAKUNIN, Mikhail. Primeira edição: Jornal L'Égalité, 31 de Julho de 1869. Transcrição de Fernando A. S. Araújo. disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/bakunin/1869/07/31.htm>



da formação escolar. A fragmentação do saber resulta na disfunção integrativa que deve ter o cientista. O campo das artes compreende estudos interdisciplinares, sendo a inteligência visual, básica para todas as áreas do conhecimento. O estudo da expressividade humana, enquanto linguagem e artes, por uma questão de justiça cognitiva, deve ser compreendido como área estratégica do desenvolvimento científico, social e ecossistêmico.

Referências:

ARTES LIBERAIS. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo32/artes-liberais>>. Acesso em: 3 fev. 2017. Verbete da enciclopédia

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos; MINERINI, José. Educação e arte: das heranças indígenas e coloniais à Missão Francesa. In: BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos; MINERINI, José. Fundamentos de arte-educação. 1. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2019. p. 19-32.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: UNESP/RedeFor, 2011.

BARBOSA, A. M. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. Revista Polyphonia, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 19–39, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i2.44693. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/44693>. Acesso em: 1 ago. 2025.

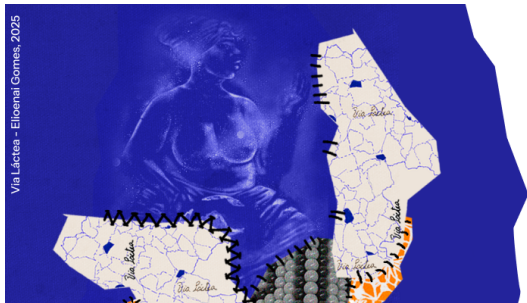
BARBOSA, Ana Mae. Escolinha de Arte do Brasil (EAB): memórias. Desenrêdos, Goiânia, v. 15, 2021. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/Desenredos_15.pdf. Acesso em: 05/08/2025.

DIAS, Luciana de Oliveira. Tema contextual como possibilidade transdisciplinar na educação intercultural. Escritas: Revista do Curso de História de Araguaína, v. 12, n. 1, p. 34-48, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/vol12n1pp34-48>

FILENE, B. K.. Instrução Integral para a emancipação da classe. XXIX Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais. Apresentação de Trabalho/Congresso - ENECS. 2014.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GUIMARÃES, Leda Maria de Barros; PEREIRA, Vânia Olária. História do ensino



das artes visuais no Brasil. In: GUIMARÃES, Leda Maria de Barros; PEROTTO, Lilian Ucker (orgs.) Licenciatura em Artes Visuais: Percurso 2 [recurso eletrônico]. Goiânia: Gráfica da UFG; Universidade Federal de Goiás; Ministério da Educação; CAPES, 2018. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/2/001.html>. Acesso em: 17 jul. 2025.

LEFRANÇOIS, Frédéric. Remettre en scène la colonialité aux Amériques. Revue d'études décoloniales, 2018. Disponível em: <https://hal.science/hal-01858945v1/document>. Acesso em: 31 jul. 2025.

LIMA, Sidiney Peterson. Imagem, memória e identidade: as narrativas visuais de migrantes. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 21., 2012, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: ANPAP, 2012. Disponível em: https://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf. Acesso em: 04 ago. 2025.

ORTIZ, Fernando. Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar (1940). Havana: ed. Ciencias Sociales, 1991.

ORTIZ, Fernando. Martí humanista. Havana: Fundación Fernando Ortiz, 1996. 102 p. ISBN 9597091054, 9789597091059.

PERES, José Roberto Pereira. O instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal: uma experiência modernista de formação de professores de artes (desenho e pintura) para o Ensino Secundário (1935-1939). Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ: 2020. Orientação de Patrícia Coelho.

POMBO, Olga. Entrevista online concedida para o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos. "INTERDISCIPLINARIDADE: ENTREVISTA COM OLGA POMBO", 2020. Link: <<https://www.youtube.com/watch?v=HJdyKZbsZes>> acesso: 26/10/2020

MARX, Karl. [1867] O capital: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARANHE, Elisandra André; SOUZA, João Castro Barbosa de; HIRATOMI, Lia Tiemi; OLIVEIRA, Liliam Lungarezi de; SOUZA, Marcos Leonel de; GOUVEIA, Pamela; CANOLETTI, Rafael; SILVA, Valter Rodrigues da. Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. Curso de Especialização para o Quadro do Magistério da SEESP – Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Módulo I, Disciplina 02. São Paulo: UNESP/REDEFOR, 2011.

SILVEIRA, Marcelo da Rocha. A arte e o artista negro na Academia no século XIX. Revista Z Cultural [online], Rio de Janeiro, disponibilizado pelo PACC/UFRJ. Acesso em: 1 ago. 2025. Disponível em: <https://revistazcultural.pacc.ufrj.br/a-arte-e-o-artista-negro-na-academia-no-seculo-xix/>