

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RAFAEL DUAILIBI MALDONADO**

**DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE:  
afirmação estética do gosto na confluência dos campos educativo e artístico**

**CAMPO GRANDE/MS**

**2016**

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

Maldonado, Rafael Duailibi

Documentos curriculares de arte: afirmação  
estética do gosto na confluência dos campos educativo e  
artístico. - Campo Grande, MS, 2016.

220 pag. 30cm

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiany de Cássia Tavares Silva.  
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato  
Grosso do Sul. PPGEdU/CCHS/Campo Grande/MS.

1.Educação. 2. Arte. 3.Currículo. 4. Documentos curriculares de  
arte. 5.Educação estética do gosto. I. Silva, Fabiany de Cássia Tavares;  
II. Título

**RAFAEL DUAILIBI MALDONADO**

**DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE:  
afirmação estética do gosto na confluência dos campos educativo e artístico**

Relatório de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva

**CAMPO GRANDE/MS**

**2016**

**RAFAEL DUAILIBI MALDONADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Doutor.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva  
UFMS

---

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin  
PUC SP

---

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha  
UFMS

---

Profa. Dra. Maria Adélia Menegazzo  
UFMS

---

Profa. Dra. Regina Teresa Cestari de Oliveira  
UCDB

Campo Grande, 12 de maio de 2016.

## AGRADECIMENTOS

Esse estudo é resultado da aquisição/elaboração de conhecimentos produzidos no cruzamento dos campos educativo e artístico. A trajetória para doutoramento em Educação foi longa e o percurso nem sempre foi fácil, entretanto, pude contar com a ajuda e confiança de pessoas que foram importantes para a conclusão desse processo.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva, com toda admiração, por sua orientação segura na condução dos direcionamentos necessários para a elaboração das reflexões aqui propostas. O estudo de autores como Bourdieu, Apple, Young, entre outros, e suas abordagens inspiradoras sobre Educação, Currículo e Cultura, ficam como grande legado proporcionado nessa convivência acadêmica nos últimos quatro anos, através dos encontros, aulas e nas observações precisas sobre a pesquisa de cada um dos seus orientandos.

Agradeço também às professoras Dr.<sup>a</sup> Alda Junqueira Marin, Dr.<sup>a</sup> Eurize Caldas Pessanha, Dr.<sup>a</sup> Maria Adélia Menegazzo, Dr.<sup>a</sup> Maria Christina de Souza Lima Rizzi, Dr.<sup>a</sup> Regina Teresa Cestari de Oliveira, por suas importantes considerações sobre esse estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelos conhecimentos compartilhados durante as aulas e encontros.

Aos amigos Manoel Câmara Rasslan, Marcus Vinícius Medeiros Pereira, Maysa Leite de Barros e Vera Penzo, que disponibilizaram informações e materiais que embasaram algumas proposições aqui apresentadas.

A todos, o meu muito obrigado! Foi um privilégio receber todo esse suporte!



*El museo es una escuela:  
El artista aprende a comunicarse,  
El publico aprende a hacer conexiones.*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Natureza morta sobre o tema da vaidade, Pieter Claesz .....	50
Figura 2 – Judite degolando Holofernes, Caravaggio .....	51
Figura 3 – A morte de Marat, Jacques-Louis David .....	54
Figura 4 – Guernica, Pablo Picasso .....	55
Figura 5 – Mona Lisa, Leonardo da Vinci .....	69
Figura 6 – Fonte, Marcel Duchamp .....	72
Figura 7 - A mudança, Marepe .....	161
Figura 8 – B58 Bólido Ninhos 1 em Éden”, Hélio Oiticica .....	167
Figura 9 – Material Didático da mostra 30 x Bienal .....	169
Figura 10 – Material Didático da mostra 30 x Bienal .....	169
Figura 11 – Material Didático da mostra 30 x Bienal.....	170
Figura 12 – Material Didático da mostra 30 x Bienal .....	170
Figura 13 – Garça, Eduardo Berliner .....	171
Figura 14 – Material Didático do Instituto Cultural Inhotim .....	175
Figura 15 – Material Didático do Instituto Cultural Inhotim .....	175
Figura 16 – Celacanto provoca maremoto, Adriana Varejão .....	186
Figura 17 – Brillo - Box, Andy Warhol .....	202

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Relatório de Dissertações e Teses .....	27
--	----

## **LISTA DE SIGLAS**

BM – Banco Mundial

ECA – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MARCO – Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCE – Observatório de Cultura Escolar

OMC – Organização Mundial do Comércio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SED – Secretaria de Estado de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

USP – Universidade de São Paulo

## RESUMO

Este estudo faz parte do programa de pesquisas do/no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos de estudos documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos, respectivamente, como instância de formação escolar com ação educativa institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional. Nessa proposição, esse estudo tem como objetivo principal analisar documentos curriculares da educação formal e não formal, a fim de detectar as formas de definição do gosto estético a partir da incorporação do conhecimento artístico como fator determinante para a construção do capital cultural dos indivíduos. A hipótese que orienta as análises pressupõe que a seleção e distribuição do conhecimento artístico por meio dos documentos curriculares conduzem o processo de aprendizagem da arte de modo a sistematizar a elaboração do conhecimento cultural entendido como conhecimento erudito, e que, na perspectiva da educação estética, determinam ao processo educativo responsabilidades que evidenciam possíveis formas de curricularização da cultura e do gosto. A orientação metodológica dessa investigação está definida pelos procedimentos da pesquisa qualitativa de caráter bibliográfica e documental sobre arte, currículo, cultura, educação formal e não formal. Para tanto, tomamos como fontes os documentos curriculares formais (nacionais e locais) de Arte: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), para as séries iniciais (1ª a 4ª séries) e séries finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental, publicados respectivamente, nos anos de 1997 e 1998; e o Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), publicado em 2007 pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED); e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), publicado em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação, de Campo Grande (SEMED); e os não-formais: os materiais educativos das três últimas edições da Bienal de Arte de São Paulo (2010, 2012 e 2014); e o material educativo do Instituto Cultural Inhotim (2010). A partir desses documentos, adotamos, como chaves de análise, a educação estética, a cultura curricularizada, e a formação do gosto, na tentativa de relacionar como o processo educativo atua para a formação de capital cultural e legitimação de um padrão erudito de gosto. Em conclusão, a seleção e distribuição do conhecimento no processo educativo institui o repertório teórico que intenciona fornecer condições para que o indivíduo seja capaz de formular diferentes pontos de vista sobre diversos assuntos, tendo base para a determinação de ideias, interpretações e desenvolvimento de habilidades para elaborar critérios de avaliação e emitir juízo de valor.

**Palavras-chave:** Currículo, Documentos Curriculares, Ensino Fundamental, Arte, Instituições Artísticas, Educação do Gosto.

## ABSTRACT

This study is part of the research program of/in Group of Studies and Research School Culture Observatory (OCE), that takes, as objects of study, the curriculum documents produced for the formal and non-formal education, respectively defined as instance of school training, with institutionalized, structured and systematic educational activities; and a possibility of production, selection and distribution of knowledge outside of the curriculum frameworks of traditional education. In this proposition, this study is meant to examine curriculum documents of formal and non-formal education in order to identify ways of defining aesthetic taste from the incorporation of artistic knowledge as a determinant for the construction of the cultural capital of individuals. The hypothesis that guided the analysis assumes that the selection and distribution of artistic knowledge through curriculum documents lead the process of art learning in order to systematize the development of cultural knowledge understood as erudite knowledge, and that, from the perspective of aesthetic education, determine responsibilities to the educational process that show possible ways of “curricularising” culture and taste. The methodological orientation of research is defined by the procedures of bibliographic and documental qualitative research about art, curriculum, culture, and formal and non-formal education. The sources used are the both formal curriculum documents about Art (national and local): the National Curriculum Parameters for Elementary Education (PCN) for the initial grades (1st to 4th) and final grades (5th to 8th) of elementary education, published in 1997 and 1998, respectively; the Reference Curriculum of Basic Education (Elementary and High Education), published by the State Department of Education of Mato Grosso do Sul (SED) in 2007; the Reference Curriculum of Basic Education (1st to 9th grade), published by the Municipal Department of Education of Campo Grande (SEMED) in 2008; and the non-formal: the education material of the last three editions of the São Paulo Art Biennial (2010, 2012 and 2014); and the education material of the Inhotim Cultural Institute (2010). From these documents, the analysis parameters lie on the aesthetic education, the “curricularised” culture, and the formation of taste in an attempt to relate how the educational process acts to form the cultural capital and to legitimate an erudite taste pattern. In conclusion, the selection and distribution of knowledge in the educational process establish the theoretical repertoire that intends to provide conditions for the individual to be able to formulate different views on many issues, and to have basis for the determination of ideas and interpretations, and to develop skills for elaborating evaluation criteria and issuing value judgment.

**Keywords:** Curriculum, Curriculum Documents, Elementary Education, Art, Artistic Institutions, The Education of Taste.

## RESUMEN

Este estudio forma parte del programa de investigación del/no Grupo Centro de Estudios e Investigación de la Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos de estudios los documentos curriculares producidos para espacios de educación formal y no formal, definidos, respectivamente, como instancia, de formación escolar, con propuesta educativa institucionalizada, estructurada y sistemática; y como una posibilidad de la producción, selección y distribución fuera del conocimiento de las estructuras curriculares de la educación tradicional. Com esta proposición, este estudio está destinado a examinar los documentos del plan de estudios de la educación formal y no formal, con el fin de identificar las maneras de definir el gusto estético de la incorporación del conocimiento artístico como un factor determinante para la construcción de capital cultural de los individuos. La hipótesis que guió el análisis asume que la selección y distribución de conocimientos artísticos a través de documentos curriculares conducen el proceso de aprendizaje del arte con el fin de sistematizar el desarrollo de conocimiento cultural entendido como el conocimiento académico, y que, desde la perspectiva de la educación estética, determina las responsabilidades educativas de procesos que muestran posibles formas de “curricularización” de la cultura y el gusto. La orientación metodológica de la investigación se define por los procedimientos de la investigación cualitativa del carácter bibliográfico y documental sobre el arte, el currículo, la cultura, la educación formal y no formal. Por lo tanto, tomamos como fuentes los documentos formales del plan de estudios (nacionales y locales) del Arte: los Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Primaria (PCN) para los primeros grados (1° a 4° grados) y las calificaciones finales (5° a 8° grados) de educación primaria, publicadas respectivamente en los años 1997 y 1998; el Referencial Curricular de la Educación Básica (educación primaria y secundaria), publicado en 2007 por el Departamento de Estado de Educación de Mato Grosso do Sul (SED), y el Referencial Curricular de Educación Primaria (1° a 9° grados), publicado en 2008 por la Secretaría Municipal de Educación de Campo Grande (SEMED); y no formales: los materiales educativos de las tres últimas ediciones de la Bienal del Arte de São Paulo (2010, 2012 y 2014), y el material educativo del Instituto Cultural Inhotim (2010). A partir de estos documentos, fue adoptado los parámetros de análisis - educación estética, cultura curricularizada, educación formal y no formal - en un intento de relatar cómo el proceso educativo actúa para formación de capital cultural y la legitimidad de un estándar erudito del gusto. En conclusión, la selección y distribución del conocimiento en el proceso educativo que establece o repertorio teórico que tiene la intención de proporcionar las condiciones para que el individuo sea capaz de formular diferentes puntos de vista sobre muchos temas, y la base para la determinación de ideas, interpretaciones y competencias de desarrollo para elaboración de criterios de evaluación y emisión de juicio de valor.

**Palabras clave:** Curriculum, Documentos Curriculares, Educación Primaria, Arte, Instituciones Artísticas, Educación del Gusto.

## SUMÁRIO

<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS</b> .....	14
<b>1 EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA ARTE E DO GOSTO</b> .....	39
<b>1.1 PADRÕES HISTÓRICOS PARA UMA DEFINIÇÃO DE BELEZA</b> .....	39
<b>1.2 A SUBJETIVIDADE NOS PROCESSOS DE VER E INTERPRETAR NA     FORMAÇÃO DO GOSTO</b> .....	58
<b>1.3 O PROCESSO DE EDUCAÇÃO CULTURAL NO ENCONTRO COM A ARTE</b> .....	64
<b>1.4 EDUCAÇÃO DO GOSTO OU GOSTO CURRICULARIZADO?</b> .....	70
<b>2 A PRODUÇÃO CURRICULAR NO BRASIL NOS ANOS NOVENTA:   APROXIMAÇÕES AO ‘LUGAR’ DA ARTE NOS PROCESSOS DE SELEÇÃO   E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS</b> .....	79
<b>2.1 SOBRE A PRODUÇÃO CURRICULAR NO BRASIL NOS ANOS NOVENTA</b> .....	79
<b>2.2 O LUGAR DA ARTE NA PRODUÇÃO CURRICULAR</b> .....	96
<b>2.3 DOCUMENTOS CURRICULARES: IDEALIZAÇÕES PARA A APROPRIAÇÃO     DA ARTE E DA CULTURA</b> .....	105
<b>3 DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE PARA O PROCESSO FORMAL   DE ESCOLARIZAÇÃO: INSTRUMENTALIZAÇÃO DO GOSTO NA   CONSTITUIÇÃO DE JUÍZO DE VALOR E DISTINÇÃO CULTURAL?</b> .....	109
<b>3.1 APROXIMAÇÕES AO CONHECIMENTO ARTÍSTICO NOS DOCUMENTOS     CURRICULARES EM ANÁLISE</b> .....	110
<b>3.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte</b> .....	110
<b>3.1.2 Documentos Curriculares locais: os contornos da formação em arte</b> .....	120
<b>3.2 DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE - NACIONAIS E LOCAIS     (ESTADUAL E MUNICIPAL): ESTABELECENDO ALGUNS PARÂMETROS     DE ANÁLISE</b> .....	136
<b>3.2.1 A educação estética</b> .....	138
<b>3.2.2 Cultura curricularizada</b> .....	143
<b>3.2.3 O gosto determinado pela educação estética</b> .....	147
<b>4 MATERIAIS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: documentos   curriculares para elaboração da cultura e do gosto na contemporaneidade</b> .....	151

<b>4.1 O MUSEU COMO PROCESSO EDUCATIVO NÃO FORMAL PARA AFIRMAÇÃO CULTURAL .....</b>	<b>152</b>
<b>4.2 MATERIAIS PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL .....</b>	<b>158</b>
<b>4.3 PROCESSOS EDUCATIVOS PARA A COMPREENSÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA .....</b>	<b>177</b>
<b>PARA UMA AFIRMAÇÃO EDUCATIVA DO GOSTO (ou Notas Finais).....</b>	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>212</b>

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esta pesquisa responde ao interesse em aprofundar percepções sobre as relações entre o campo educativo e o campo artístico, particularmente na área de artes visuais, entendendo que esses campos se complementam em muitas questões, na perspectiva da produção de conhecimento para a apreensão de conteúdos estéticos presentes nas obras artísticas, em abordagens realizadas no espaço escolar ou fora dele.

Como Bacharel em Pintura, aprofundei estudos acerca do conhecimento teórico-prático das linguagens artísticas. Entretanto, o processo de implantar e coordenar (2003 - 2006) o setor educativo do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO) proporcionou-me o enfrentamento de inúmeros desafios referentes ao ensino e à aprendizagem da arte no espaço de educação não formal.

Essa experiência contribuiu e orientou a elaboração de pesquisa no curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que culminou na dissertação intitulada *A formação cultural e educacional nos museus de arte* (2004), desenvolvida na linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares. Nesse processo, analisei o papel educativo dos museus na distribuição do conhecimento artístico por meio de suas proposições pedagógicas e ações educativas.

Após a defesa, dediquei-me a outras atividades relacionadas com as questões do setor educativo em museus, retomando o processo de estudo, em 2010, mediante inserção no Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE), vinculado à linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares, o qual estava orientado por estudos e pesquisas que colocavam em foco a análise de documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos, respectivamente, como instância de formação escolar com ação educativa institucionalizada, estruturada e sistemática; e como possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional.

Gradativamente, tal retomada provocou-me novas inquietações a respeito das relações dos campos educativo e artístico, pela/na leitura de Bourdieu (1982, 1996, 2002, 2003, 2004, 2007, 2008, 2010), Apple (1995, 1997, 2003, 1982/2006), Young (2007, 2010, 2011), agora na perspectiva de investigação da possibilidade de curricularização estética do gosto, percebida nos processos de educação formal e não formal da arte.

A ideia de curricularização do gosto está delineada na seleção e distribuição dos conhecimentos da arte presentes em documentos curriculares<sup>1</sup> da educação formal, bem como nas propostas educativas, de caráter não formal, presentes nos materiais pedagógicos<sup>2</sup> produzidos por instituições culturais que promovem, por meio de conceitos e objetivos apresentados em suas exposições, maneiras diferenciadas de apropriação do amplo conteúdo artístico.

Nesse sentido, na idealização das análises a que esta tese se propõe, e apesar da afirmação popular de que o gosto é indiscutível, indicamos, em movimento contrário, que o gosto pode, sim, ser orientado/formado por meio de um processo educativo. É certo, todavia, que não existe consenso determinante para definir ao nosso gosto uma identidade, coerência ou condições que atestem sua qualidade ou veracidade.

Tentar estabelecer valor estético ao gosto implica, portanto, certa disposição para negociação de sentidos culturais, o que, pode-se dizer, é quase um tabu. Muitas vezes, duvidamos ou criticamos o gosto alheio e sempre temos a certeza da competência do nosso. Como atestar, então, o padrão de gosto capaz de afirmar o *status* cultural privilegiado? Quando afirmamos que alguém tem bom gosto ou mau gosto, quais seriam os critérios adotados para categorizar essa condição? Esse bom gosto que se afirma possuir pode mesmo ser considerado como bom gosto? Afinal, o que é preciso para ser detentor do bom gosto ou do gosto estético erudito?

Bourdieu (2007) afirma que o gosto estético é derivado de condições materiais e simbólicas, e que não é propriedade inata dos indivíduos, mas resultado de fatores adquiridos culturalmente e em diferentes oportunidades sociais. Nesse sentido, entendemos que não são todos os indivíduos que dispõem de bagagem erudita, estética e letrada que os capacite ao domínio dos conhecimentos culturais disponibilizados no campo artístico.

Na configuração do bom gosto ou do gosto culto, vincula-se o pertencimento de classe, uma vez que indivíduos culturalmente privilegiados acessam processos específicos de

---

<sup>1</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental (PCN), para as séries iniciais (1ª a 4ª séries) e séries finais (5ª a 8ª séries) do ensino Fundamental, publicados respectivamente nos anos de 1997 e 1998, o Referencial Curricular da Educação Básica (ensino Fundamental e ensino Médio), publicado em 2007 pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED); e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), publicado em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação, de Campo Grande (SEMED).

<sup>2</sup> Materiais Educativos da Bienal Internacional de São Paulo (2010; 2012, 2014) e; Cadernos Educativos 1, 2, 3 e 4 do Instituto Cultural Inhotim (2010).

aquisição de cultura, geralmente determinados por mecanismos sociais ideológicos que impõem o que é institucionalmente considerado como de bom gosto.

Convém frisar que a educação é terreno propício para os processos de elaboração cultural e contribui diretamente na institucionalização da erudição dos indivíduos, tendo capacidade de legitimar um padrão de gosto e reafirmar regras de comportamento e distinção social. Assim, construímos a percepção dos campos educativo e artístico como instâncias promotoras da definição cultural do gosto na articulação de mecanismos de seleção e distribuição de conhecimentos e, porque não afirmar, de cultura, que acabam vinculados às práticas da parcela da sociedade privilegiada econômica e culturalmente.

O padrão de gosto culto vincula-se diretamente ao domínio do conhecimento sobre os produtos do campo da arte, considerando que a capacidade de efetivação do julgamento estético reflete o repertório cultural adquirido por herança familiar, por influência social ou por formação educativa.

Na lógica da transmissão do capital cultural dos indivíduos, Bourdieu (2007) observa a necessidade de equilíbrio entre o capital cultural, herdado da família, e o capital escolar, uma vez que não se pode responsabilizar unicamente a escola pela aquisição de competência artística.

[...] seria impossível imputar unicamente à ação do sistema escolar (nem, por maior força de razão, à educação propriamente artística – quase inexistente, como pode ser constatado com toda a evidência – que, porventura, tivesse sido proporcionada por esse sistema) a forte correlação observada entre a competência em matéria de música ou pintura (e a prática que ela pressupõe e torna possível) e o capital escolar: de fato, este capital é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (cuja eficiência depende da importância do capital cultural diretamente herdado da família). (BOURDIEU, 2007, p.27).

Essa condição define os valores distintivos, cuja especificidade se concretiza no frequente consumo de saberes e práticas culturais em seus diversos segmentos de produção – escola, museu, teatro, galeria e bienal de arte, centro cultural, entre outros.

Dessa forma, o gosto é percebido como fenômeno moldado em condições privilegiadas de experiência estética, bem como fator relevante na elaboração da cultura que cada indivíduo carrega para as relações sociais cotidianas.

Cada sociedade, desenhada num tempo e em uma geografia cultural específicos, produz conhecimentos próprios que estruturam as características culturais adotadas pelos indivíduos que dela fazem parte. Suas Instituições educativas e culturais são responsáveis por diferentes níveis de incorporação de práticas de aprendizagem que viabilizam, ou não, a configuração do capital cultural desses indivíduos.

Analisando as condições culturais da Inglaterra, no século XX, Eliot (2005) destaca que quando se pensa no refinamento cultural (o que indica diferentes graus de civilidade), se estabelecem categorias sociais capazes de tornar o indivíduo “superior” e definir o lugar distintivo que ele ocupará no grupo ou classe social. Entretanto, ter conhecimento sobre música ou pintura não o torna, necessariamente, um indivíduo culto, apesar de se tratar de linguagens com lugares e valores estabelecidos no campo cultural.

Diante dessa análise, afirmar que o indivíduo seja totalmente culto é ilusão, e que o conhecimento das diversas atividades culturais não garante grau de cultura a ninguém. Nesse contexto, o autor propõe que não há sentido falar unicamente da cultura de um indivíduo isolado ou da cultura do grupo/classe que não sejam integrantes da sociedade como todo.

[...] a diferença de opinião depende de ter sido a transmissão da cultura do grupo feita por herança – se cada nível cultural deve propagar-se – ou se se pode esperar encontrar algum mecanismo de seleção, de modo que cada indivíduo, no devido progresso, tomará seu lugar no mais alto nível cultural a que qualifiquem suas aptidões naturais. O que é pertinente nesse ponto é que o surgimento de grupos mais cultos não deixa de afetar o resto da sociedade: é ele mesmo parte de um processo em que toda a sociedade muda. (ELIOT, 2005, p.38)

O nível de cultura de cada um geralmente tem sido vinculado ao contato com segmentos da arte, promovido na prática familiar e/ou por qualidade educacional, bem como as estratégias pedagógicas que propiciam a cognição do conhecimento para o saber cultural. A incorporação desses valores, nas relações, situa algumas diferenças que permitem a configuração do grupo social culturalmente privilegiado.

Os aspectos culturais tomados como fatores relevantes na consolidação dos valores simbólicos, e distribuídos em diferentes segmentos de expressão artística, compõem o patrimônio de natureza material e imaterial que reflete as maneiras de agir e de pensar da coletividade, a partir da singularidade individual. Esses aspectos indicam que o legado

cultural representa a força das tradições sociais que podem ser incorporadas por herança ou por aquisição nos processos de transmissão de conhecimento.

Pensar o indivíduo como socialmente estratificado, dotado de conhecimento e cultura, significa perceber sua condição privilegiada para configuração de determinado *status* social. Essa condição faz com que as pessoas identifiquem, no consumo dos produtos culturais, a possibilidade de aquisição de elementos que qualifique ou estabeleça melhores oportunidades de destaque num meio socialmente culto.

Estudando o acesso do público a museus na Europa, Bourdieu (2003) evidenciou a situação de desigualdade cultural que é recorrente em todas as partes do mundo:

A estatística revela que o acesso às obras culturais é privilégio da classe culta; no entanto, tal privilégio exhibe a aparência da legitimidade. Com efeito, nesse aspecto, são excluídos apenas aqueles que se excluem. Considerando que nada é mais acessível do que os museus e que os obstáculos econômicos – cuja ação é evidente em outras áreas – têm, aqui, pouca importância, parece que há motivos para invocar a desigualdade natural das “necessidades culturais”. (BOURDIEU, 2003, p.69)

Nesse contexto, formulamos algumas questões: com que valores de cultura se constitui a classe denominada culta? Que elementos são necessários para a consolidação das normas que estabelecemos como eruditas? A cultura é mesmo algo disponibilizado igualmente a todos? A camada social economicamente privilegiada é realmente culta?

Interpretações sobre cultura são propostas em diferentes perspectivas e evidenciam, na cronologia histórica, como os artefatos culturais foram produzidos, considerando-se os avanços econômicos, sociais e as diferentes relações entre o processo educativo e a formatação do campo cultural. As transformações sociais são entendidas como resultantes da reorganização de percepções adquiridas pelo homem na tentativa de ordenar seu cotidiano, melhorando gradativamente as possibilidades de seu desempenho numa sociedade com realidades culturais tão diversas.

Williams (1992) observa que, à medida que uma cultura se torna mais rica e mais complexa, a distância social de muitas práticas torna-se maior, promovendo distinções entre participantes e expectadores das diversas artes. A arte tem papel determinante para a especialização cultural, sendo que o acesso a ela se restringe a pequena parcela da sociedade

capaz de usufruir as manifestações artísticas como formas de entretenimento e aquisição de cultura.

Contudo, embora a produção cultural seja disponibilizada aos diferentes grupos sociais, o acesso a ela não implica a igualdade ou qualidade de consumo por classes ou grupos, ou pleno entendimento dos conhecimentos que os produtos artísticos agregam. Assim, ações educativas são necessárias na realização da mediação do conhecimento artístico e, nesse contexto, a escola, o museu e demais instituições culturais, como processos de educação formal e não formal, são pontes entre a arte e o público, entre o concreto e o abstrato, entre o real e a imaginação, entre o simbólico e o ingênuo.

Ao pensar nas possíveis aproximações entre a educação formal e a não formal, é preciso analisar as características educativas que distinguem os processos de apropriação do conhecimento em realidades sociais bem delineadas, ou seja, o processo educativo pode ser determinado dentro ou fora da escola. Nesse sentido, outras questões são trazidas ao debate do que consideramos como processos educativos de caráter formal e não formal.

Faz-se necessário, de início, distinguir duas modalidades de educação intencional: a não-formal e a formal. E aqui nos encontramos diante de questões que merecem uma reflexão mais detida. Que é a educação formal e a educação não-formal? Educação não-formal é a mesma coisa que educação informal, não intencional? A educação formal se aplicaria apenas à educação escolar? [...] O que não é educação escolar, terá sempre caráter “informal”? (LIBÂNEO, 2002, p.88)

Sobre educação formal, Libâneo (2002) afirma ser o processo que compreende instâncias de formação, escolares ou não, com ação educativa institucionalizada e estruturada. Esse autor propõe que a educação não formal traz a intencionalidade educativa com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando relações pedagógicas não formalizadas.

Ainda, de acordo com esse autor, a educação não formal não deriva de conceito matriz que estabelece suas características de atuação, entretanto, suas definições recebem interpretações que ficam diretamente relacionadas ao processo da educação formal, evidenciando um processo educativo em constante transformação, para se ajustar às expectativas de atualização dos procedimentos de ensino e de aprendizagem, nas diversas formas de apropriação de conhecimento.

Para Gonh (2008), a educação não formal é possibilidade de produção de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional e não visa substituir ou competir com a educação formal, sendo a educação

[...] voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a educação formal ou escolar. Poderá ajudar na complementação desta, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizadas no território de entorno da escola. A educação não-formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, mas ela tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhes são específicos, via a forma e espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho, ou a participação em uma luta social contra as discriminações, por exemplo, a favor das diferenças culturais, entre outras. (GONH, 2008, p. 134).

Independentemente de sua estrutura e origem, o processo educativo busca sistematizar a aquisição de conhecimentos por meio de metodologias de aprendizagem acessadas por qualquer indivíduo. No campo artístico, a ação educativa não formal contribui significativamente na complementação de repertórios culturais, a fim de capacitar o indivíduo ao consumo e apropriação dos conteúdos e benefícios da arte.

Na relação entre educação e arte, os processos educativos formal e não formal atuam para melhor definição cultural a partir da incorporação de informações peculiares ao objeto artístico que, em muitos casos, se evidencia no trabalho de mediação<sup>3</sup>, nos espaços educativos, com a intenção de tornar acessível o “conhecimento oculto” das obras de arte. Assim, o papel da mediação em arte torna-se fundamental para que a informação seja acessada, tanto nas práticas desenvolvidas no ambiente escolar quanto nos espaços culturais institucionalizados.

O processo educativo compreende, portanto, fator importante e necessário para a concretização do encontro com os elementos da cultura, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para apropriação do conhecimento cultural evidenciado nas manifestações sociais e artísticas.

---

<sup>3</sup> Nos espaços institucionais da arte, mediação é o exercício sistemático de condução da percepção sobre determinado objeto ou obra artística com intenção de estimular a leitura e interpretação individual ou coletiva daquilo que se observa, levando em consideração a formação cultural dos indivíduos, proporcionando condições para que eles sejam capazes de construir narrativas e dar novos sentidos e significados aos elementos culturais contidos nos objetos socialmente legitimados.

Considerando a mediação (e outras ações que ocorrem em instituições culturais) um movimento de busca pela minuciosidade das relações obra-público, ela deve agir como forma de aguçar a curiosidade – e especialmente a afetividade – pela arte, para uma aproximação mais ampla entre ambos, arte e público. Some-se isto à complexidade das relações, pois públicos e obras já carregam significados em si. Dessa forma, a mediação que permeia a relação obra-público deve fomentar a minuciosidade, tanto como elemento promovedor da curiosidade como também – e fundamentalmente – tecendo a teia das referências que obra e público contêm em si. (COSH, 2008, p.25).

O sentido de minúcia, destacado por essa autora, pode se relacionar com o pensamento de Bachelard, que valoriza a minuciosidade das referências, como elemento afetivo que estimula o prazer da curiosidade e a energia do conhecimento. “A minúcia anda junto com a complexidade das relações” (BACHELARD, 2004, p.248). E a complexidade se estabelece no contato com a obra artística, sendo que, na maioria das vezes, o observador precisa ser “conduzido” no processo de observação e interpretação daquilo que ele vê.

Entendemos, assim, a importância da mediação para a efetivação plena do conhecimento sobre a arte e como articuladora de sensações e descobertas, que compreende a construção do saber artístico e do gosto elaborado, a partir da valorização das referências culturais dos objetos e dos indivíduos. Rossi (2004) afirma que as pessoas são culturalmente determinadas pelo modo como são criadas, e a maneira como elas interpretam esteticamente o que veem resulta dos instrumentos que a cultura lhes oferece para compreender o que é dado para leitura e apropriação.

Promover o acesso à arte de modo que o indivíduo possa acionar seus conhecimentos para se apropriar da obra artística requer formação educativa que oportunize essa aproximação. A arte educação, ensino da arte, educação em arte, corresponde o mecanismo de mediação entre os indivíduos escolares e os valores artístico-culturais, assim como a educação geral, acontecendo de forma sistemática a partir da escola ou demais instituições de ensino, ou de maneira assistemática, nos espaços culturais, meios de comunicação, entre outros.

A legitimação cultural se concretiza, no sistema educativo, nas práticas curriculares promovidas durante o processo de aprendizagem, propagando-se em outros espaços de vocação educativa fora da escola.

Pelas ações de inculcação e imposição de valor exercidas pela instituição escolar, esta contribui também [...] para constituir a disposição geral e

transponível em relação à cultura legítima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do “escolar”, assumindo a forma de uma propensão “desinteressada” para acumular experiências e conhecimentos que nem sempre são rentáveis diretamente no mercado escolar. (BOURDIEU, 2007, p. 27).

No propósito de afirmação cultural, a educação atua para oferecer aos indivíduos condições ideais para que assimilem a arte em seus movimentos de significação, usufruindo com maior qualidade da obra artística e com capacidade para interpretar e incorporar os valores estéticos/simbólicos que compõem e legitimam o repertório cultural. O domínio desse repertório contribui para fortalecer posições de destaque nos contextos social e educativo.

O reconhecimento de que toda a obra legítima tende a impor, de fato, as normas de sua própria percepção e, tacitamente, define o modo de percepção que aciona certa disposição e certa competência como o único legítimo, não é uma tentativa para constituir em essência um modo de percepção particular, sucumbindo assim à ilusão que serve de fundamento ao reconhecimento da legitimidade artística, mas para consignar o fato de que todos os agentes, queiram ou não, sejam possuidores ou não dos meios de se conformarem, encontram-se objetivamente enquadrados por estas normas. (BOURDIEU, 2007, p.32).

Levando em consideração as questões aqui apontadas, evidencia-se a complexidade da arte e sua importância no contexto das relações sociais, o que justifica os esforços educativos para sua valoração como conhecimento a ser investigado e aprofundado, uma vez que compõe o conjunto de expressões culturais que, incorporadas pelos indivíduos, define posições de destaque na teia das relações humanas.

A **hipótese** que orienta este estudo parte da premissa de que a seleção do conhecimento sobre arte (história dos movimentos estéticos, artistas e obras), proposta nos documentos curriculares, conduz o processo de aprendizagem da arte, sistematizando a formação do conhecimento cultural entendido como conhecimento erudito e que, na perspectiva da educação estética, determina ao processo educativo responsabilidades que evidenciam possíveis formas de curricularização da cultura e do gosto.

Ou seja, por meio das orientações e dos conteúdos presentes nos documentos curriculares de arte, vislumbram-se encaminhamentos para a formalização do padrão estético que, determinado na estrutura curricular, legitima a constituição do gosto moldado pelos conhecimentos destacados na escrita desses documentos.

Goodson estabelece que o currículo é artefato cultural entendido como “[...] testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (GOODSON, 1999, p.21). Assim, entendemos os documentos curriculares como legitimadores de questões que implicam na formação sociocultural dos indivíduos nas diversas instâncias da formação educativa.

A noção de curricularização da cultura e do gosto é percebida na proposição educativa da arte, escolarizada ou não, como elemento fundamental para a formulação do capital cultural dos indivíduos e como mecanismo articulador da ocupação de lugares de distinção no contexto social e educativo. Nesse contexto, este estudo busca analisar como se processa a afirmação do gosto no cruzamento dos campos educativo e da artístico, orientado pelas seguintes questões:

- 1- Como os documentos curriculares prescrevem o sentido da arte para a aquisição do gosto culto/erudito?
- 2- Qual a relação entre as instâncias educativas (formal e não formal) que proporcionam a apreensão da arte para a formulação do capital cultural?
- 3- De que maneira a elaboração sistemática do gosto influencia na constituição cultural distintiva entre os indivíduos no campo social?

Bourdieu (2010) afirma que os campos são espaços de relações objetivas que produzem lógicas próprias, sendo percebidos tanto como campo de forças quanto campo das lutas onde os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados, conforme suas disposições e interações no processo de consolidação das práticas culturais.

Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem, e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital. (BOURDIEU, 2010, p.135).

Os campos, como produtos históricos e sociais, são observados em diferentes processos culturais, estando presentes no jogo circunscrito dos espaços de relação social, que se revestem do conjunto de distribuições de diferentes espécies de capital (incorporado ou materializado), como produtos objetivados pelos valores acumulados que determinam o estado das relações simbólicas entre os agentes.

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tonar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 2010, p.69, grifo do autor)

No campo educativo, particularmente, tomamos como objeto de estudos o currículo, por entendê-lo como instrumento estratégico de inculcação dos saberes definidos pela seleção sistemática e interessada de conteúdos que, no projeto curricular, orientam o conhecimento oficial/legitimado e estabelecido na estrutura das disciplinas escolares.

Na confluência de campos culturalmente distintos, entendemos a configuração de *modus operandi* específico para lidar com as regras do jogo/embate simbólico que se dá no interior das práticas que os constituem. O campo educativo e o campo artístico, percebidos como aparelhos culturais complementares, propõem realidades educativas que afirmam constantemente sua interlocução para ordenação dos sentidos conceituais que padronizam e institucionalizam o conhecimento da arte.

Com efeito, o currículo se impõe como ferramenta fundamental para a condução dos processos de aquisição de conhecimento sobre a obra de arte no espaço escolar, operando com diversidade de reflexões e proposições na economia da sociologia da instituição artística. Bourdieu (2010) observa que há paradoxo entre o que permite distinguir as obras de arte das coisas simples, afirmando que a arte é artefato que encontra fundamento no universo social que a legitima e lhe confere o estatuto daquilo que merece apreciação estética.

A ordenação e a padronização do conhecimento prescrito no currículo escolar permite perceber o delineamento de um modo acadêmico oficial de cultura que acaba por irradiar-se em outros ambientes educativos de caráter não escolar. Nas interfaces da educação com a arte,

enunciam-se as negociações estéticas que emitem vereditos para uma autoridade cultural, no contexto educativo e social.

Assim, em nossa incursão aos documentos curriculares, buscamos detectar como a ordenação do conhecimento estético atua para a valoração do gosto, ou seja, para a configuração do gosto educado. Tal formulação, conduzida e estruturada por elementos presentes no projeto educativo, nos provoca a percepção de que os documentos curriculares, que materializam o conhecimento, são mecanismos legitimados e legitimadores na/para elaboração de significados/sentidos do gosto erudito.

Lançar as análises para além dos processos cotidianos, que constituem a cultura escolar e a estrutura educativa, compreende o exercício de desvelamento acerca dos processos de distribuição de conhecimentos de/sobre arte, que levam, ou não, à aceitação do padrão culto de gosto, levando em consideração, nesse processo, a participação de instituições culturais para além dos limites escolares.

Este estudo tem como objetivo central analisar documentos curriculares de arte, tanto da educação formal quanto da não formal, aqui percebidos como artefatos para determinação de capital cultural e incorporação do conhecimento erudito sobre arte, atuando no processo educativo como mecanismos de estruturação da consciência cultural dos indivíduos.

Em decorrência desse objetivo, apresentam-se alguns mais específicos que intencionam particularizar alguns universos de análise, a saber:

- 1- Fundamentar análises acerca da constituição dos documentos curriculares produzidos no processo de reforma curricular a partir da década de 1990, bem como os organizados por instituições culturais de caráter não formal; a fim de destacar suas contribuições na elaboração do capital cultural dos indivíduos.
- 2- Avaliar as formas como os conteúdos curriculares, apresentados como conhecimento institucionalizado/legitimado sobre arte, evidenciam a erudição que pode determinar a distinção cultural entre os indivíduos.
- 3- Investigar os processos de distribuição de conhecimentos artísticos, formal e não formal, como possíveis ações de curricularização da cultura e constituição do juízo crítico para elaboração do gosto culto.

Na perspectiva de tratar-se do estudo acerca dos documentos curriculares de arte, o que entendemos ser proposta inédita e com contribuições para os campos educativo e artístico, operamos no levantamento bibliográfico das seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>) e Domínio Público ([www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)), buscando mapear se esse objeto foi tratado dessa forma em teses e dissertações no período de 1999 a 2012.

Vale destacar que o primeiro marco temporal está definido por configurar-se como ano inicial da circulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica; e, o segundo, por corresponder ao início do meu processo de doutoramento.

Para o processo de identificação das dissertações e teses, trabalhamos com os descritores:

- Currículo de Arte
- Formação/educação do gosto
- Curricularização do gosto
- Currículo e Cultura
- Distinção Cultural
- Educação Formal e não formal

A eleição de tais descritores delinea-se na intenção de identificar como as questões do currículo, particularmente os processos de seleção e distribuição dos conhecimentos, tomaram forma nos campos educativo e artístico, tendo como foco a perspectiva de formação do gosto.

Neste exercício, identificamos oito relatórios de dissertação e quatro relatórios de tese, que, de alguma forma, aproximaram-se dos estudos curriculares, não precisamente tomando os documentos curriculares como fonte documental de investigação da educação formal e não formal, e também sobre formação do gosto, a saber:

Tabela 1 – Dissertações e Teses

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
<b>RELATÓRIOS DE DISSERTAÇÃO</b>			
A arte e a educação na escola – os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos	Cléa Penteadó	UFRGS Mestrado em Educação	2001
O ensino da arte: a arte na educação como conhecimento humano	Otilie Margarete Marotte	UERJ Mestrado em Educação	2004
O currículo de artes no contexto escolar atual: um estudo com professores do colégio Elias Moreira	Eliane Day	Universidade do Vale do Itajaí Mestrado em Educação	2008
A universalidade subjetiva do juízo do gosto em Kant	Ivanilde Fracalossi	USP Mestrado em Filosofia	2008
Concepções Pedagógicas nos Currículos de Artes Visuais em Santa Catarina	Rosana Soares	UDESC Mestrado em Artes Visuais	2009
O lúdico em instituições de educação não-formal: cenários de múltiplos desafios, impasses e contradições	Paula Marçal Natali	UEPG Mestrado em Educação	2009
O padrão de gosto na filosofia de Hume: um argumento e seus aspectos	Rafael Fernandes Barros de Souza	UNICAMP Mestrado em Filosofia	2011
Educação não-formal: um olhar sobre uma experiência em Campinas - SP	Paula Renata Bassan Morais	UNINOVE Mestrado em Educação	2012
<b>RELATÓRIOS DE TESE</b>			
Forma e gosto na crítica do juízo	Rosa Gabriella de Castro Gonçalves	USP Doutorado em Filosofia	2006
Harmonia e ruptura: a crítica da faculdade do juízo e os rumos da arte contemporânea	Gerson Luís Trombetta	PUC RG Doutorado em Filosofia	2006
A comunicação e o gosto: uma abordagem marxista	Marco Schneider	USP/ECA Doutorado em Ciências da Comunicação	2008
A educação não-formal como acontecimento	Valéria Aroeira Garcia	Universidade Estadual de Campinas Doutorado em	2009

		Educação	
--	--	----------	--

Fonte: <http://bdt.d.ibict.br/>; [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)

No processo de leitura e análise das teses e dissertações eleitas, percebemos particularização de questões curriculares sobre a arte com foco em didática, processos de ensino da arte, formação de professores e acerca da prática artística escolarizada, objetivos distantes da nossa investigação.

Nesse sentido, ainda que particularizadas, as questões curriculares estão presentes no ensino de arte, mas, no caso das dissertações, mais próximos da promoção do espaço escolar que define o conhecimento referente às linguagens artísticas e/ou o interesse individual e coletivo para os produtos artísticos.

A escola assume responsabilidade social na educação cultural dos indivíduos, proporcionando condições para a construção de sentidos estéticos e repertórios que possibilitariam discursos e interpretações no encontro com os objetos artísticos. Essa condição *per se* estrutura o currículo de arte no espaço escolar como artefato que delineia competências culturais, mesmo privilegiando análises de como se processa o ensino de arte.

Os programas de arte nas Escolas Normais brasileiras, na década de 1970, organizavam-se em torno do estudo de técnicas tradicionais de desenho, com ênfase no aprendizado de desenho técnico (perspectiva, construção geométrica), estudos de luz e sombra na reprodução de modelos propostos pelo professor. Nesse sentido, a técnica manual, valorizada no estudo, não apresentava vocação para leituras críticas das obras artísticas, visto que, na maioria dos casos, as aulas de arte eram orientadas por professores sem formação artística.

Questões do percurso do ensino de artes, no Brasil, são apontadas na pesquisa de Penteado (2001), que busca entender como se ensina e como se aprende arte na escola, tentando revelar que “a legislação se mostra indefinida em relação ao papel e ao lugar da arte dentro da escola” (PENTEADO, 2001, p. 83). A autora avalia que, na leitura artística dos sujeitos de sua investigação, 14 alunos do SEJA<sup>4</sup>, havia “um olhar estético encharcado de ideologias e de padrões impostos pelos meios de comunicação de massa” (PENTEADO,

---

<sup>4</sup> SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos, modalidade de Ensino Fundamental oferecido pela Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, para jovens com idade a partir de 14 anos e adultos que retomam o processo de escolarização para concluir o ensino fundamental. A pesquisa não deixou registro do período de investigação.

2001, p. 134), uma vez que, segundo a autora, provavelmente o contato com essas informações culturais estabeleceriam o padrão de beleza estética e modelo social únicos.

Na regulamentação da disciplina Arte, que substituiu a nomenclatura Educação Artística, algumas mudanças são significativas para confecção de novas estratégias pedagógicas, dando maior amplitude ao processo de formação cultural escolar. Sobre o processo de regulamentação da disciplina, Day (2008) destaca que o estudo de arte, no período de 1971 a 1996, enquanto denominado Educação Artística, não ocupava lugar de importância na grade curricular e também não tinha caráter obrigatório como disciplina.

Exigia-se do professor polivalência para atividades do programa estabelecido nas propostas pedagógicas, ficando também responsável pela elaboração de ações referentes às datas festivas e cívicas. De acordo com Day (2008), a regulamentação da nomenclatura dessa disciplina contribuiu para definir nova postura na área da educação em arte, além da normalização de atribuições das funções do docente.

Antes, o professor ministrava aulas de artes plásticas, música e teatro, mesmo sem ter um bom entendimento em todas as áreas. Com as mudanças, os professores passaram a trabalhar em áreas específicas, ou seja, tornaram-se especialistas. (DAY, 2008, p.16)

Ainda segundo essa autora, o currículo escolar é um campo no qual estão em jogo muitos elementos vinculados às relações de poder, tornando-se terreno privilegiado de política cultural. As orientações curriculares são fatores que delimitam e sistematizam o conhecimento da arte nos processos de ensino e aprendizagem praticados no espaço escolar, o que exige formação docente qualificada para a efetivação dos procedimentos de distribuição dos conteúdos a serem aprendidos.

Acerca dos documentos curriculares, a presença da arte nos currículos escolares brasileiros<sup>5</sup> está proposta desde a Lei 5692 de 1971, e, desde então, outros documentos publicados (BRASIL 1979/1982) definiam áreas que contemplavam a Educação Artística: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música.

---

<sup>5</sup> O Artigo 7º da Lei 5692/71 estabelece a obrigatoriedade da inclusão da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus, ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde. (BRASIL, 1979).

A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler [...] não há um sentido maior em sua oferta limitada a uma só modalidade de expressão e num determinado momento da escolaridade, [...] (BRASIL, 1982, p. 11-12)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96, o ensino de arte passa a ser obrigatório na Educação Básica. A Educação Artística, traduzida como atividade educativa escolar, é substituída pela expressão Arte<sup>6</sup> e passa a ser considerada como componente curricular.

Esse processo evidencia alguns problemas e entraves na formação cultural dos indivíduos, uma vez que os conhecimentos propostos para a educação da/pela arte sofrem desgaste conceitual, de linguagem e estético, facultando conhecimentos fundamentais para a construção de valores que pudessem orientar o gosto artístico mais elaborado, ou seja, a afirmação do gosto erudito/culto a partir do processo de escolarização.

Isso traduz as diferentes percepções no entendimento da função da arte como mecanismo de construção cultural, avaliando sua importância no contexto educacional e as formas como se apresenta na articulação do meio social com o desenvolvimento individual.

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2002, p. 18).

O conhecimento artístico evidencia a definição de categorias de gosto determinadas por questões relativas à formação cultural e ao consumo de diferentes tipos de arte, isto é, do consumo da arte considerada como culta, que privilegia produções das artes visuais, música erudita, artes cênicas, literatura e dança clássica (formalizando o gosto erudito); e da arte popular, que encontra correspondência no artesanato e gêneros musicais de grande alcance nas classes sociais menos privilegiadas (formalizando o gosto ingênuo).

---

<sup>6</sup> O parágrafo 2º do Artigo 26 estabelece que o “Ensino de Arte” seja componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, afim de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996).

Lidar com essas categorias e experimentar novas possibilidades de leitura da produção artística, nos dias atuais, tornou-se um desafio no diálogo entre a escola, as instituições culturais e o público. Saber como melhor mediar a aproximação e o entendimento de determinado produto artístico não é condição simples na pauta educativa. Considerando toda a dificuldade do observador diante do inusitado, do não compreensível, do não apreciável, também para a arte esse desafio é constantemente proposto.

A relação entre artista, obra e observador delinea contornos não muito precisos no que se refere à condição de olhar e perceber algo. A criação e a recepção estéticas estão diretamente vinculadas à noção de representação que contempla todo o repertório da produção clássica, utilizado como referencial de beleza artística. Essa noção induz ao pensamento de que belo é o que pode ser reconhecível, logo, o que é passível de apreciação.

No tocante às teses selecionadas, Gonçalves (2006, p. 89) revela que, no caso da beleza, a finalidade sempre se refere à forma entendida como adequação do objeto na sua mera apreensão. A autora, em sua análise sobre o pensamento kantiano, indica que o prazer estético se apresenta na negociação entre a forma e o livre-jogo entre imaginação e entendimento (faculdades do conhecimento), independente do que se sabe a respeito do momento histórico em que a obra foi elaborada. Entretanto, se pensarmos que a arte produzida na contemporaneidade abdica de questões formais de representação, entra em cena a verdadeira capacidade de imaginar e entender o novo objeto artístico.

Outro estudo também analisa a Crítica da Faculdade do Juízo, de Kant, fazendo investigações sobre o ajuizamento do gosto e revelando que:

Se alguma regra existe para representar o objeto adequadamente, será a regra do sublime, ou seja, uma não-regra. Na ausência de categorias tanto de produção quanto de interpretação, cada obra (ou cada texto) é a exposição dessa falta essencial, desse inominável sempre diferido dos critérios de legitimação e comunicação. (TROMBETTA, 2006, p.168)

Esse autor afirma a possibilidade de deslocamento do sublime para o campo da arte contemporânea, especialmente para a literatura, concluindo que o objeto denominado de sublime, numa experiência estética, contraria o interesse dos sentidos. Na arte contemporânea, o belo recebe novas interpretações e passa a significar algo além da forma, além da estrutura natural das coisas consideradas corretas, perfeitas. Assim, o conceito/ideia do objeto artístico assume função estética do encantamento e determina nova disposição estética para o gosto.

Em outro movimento propomos, a partir dos documentos curriculares de arte, analisar os conteúdos como parâmetros de afirmação de distinção cultural dos indivíduos, entendendo o papel das instituições educativas, de caráter formal e não formal, como lugares possíveis de definição e legitimação de cultura; considerando suas diferentes realidades sociais, políticas e econômicas para viabilização do acesso e consumo dos bens culturais.

Os documentos curriculares são artefatos culturais de conhecimento e neles estão contidos os direcionamentos e as idealizações de cada disciplina, cabendo às instâncias políticas e educacionais a configuração de ambientes de aprendizado adequados para a plena efetivação dos conteúdos que neles se apresentam.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma concepção histórica configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação 'mais técnica', descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (GIMÉNO-SACRISTÁN, 1998, p.17)

Destacamos que, na condução de nossas análises, esse cruzamento entre o campo educativo e o campo artístico pode ser considerado como fator de inovação, tanto na perspectiva dos estudos curriculares quanto dos estudos sobre a arte, particularmente, pelas fontes eleitas para tal, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental (PCN), para as séries iniciais (1ª a 4ª séries) e séries finais (5ª a 8ª séries) do ensino Fundamental (1997 e 1998); o Referencial Curricular da Educação Básica, ensino Fundamental e ensino Médio (2007), publicado pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED); e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)/(2008), publicado pela Secretaria Municipal de Educação, de Campo Grande (SEMED).

A inclusão dos materiais educativos da Bienal de São Paulo e do Instituto Cultural Inhotim, para esta investigação, corresponde ao fato de que são propostas didáticas para a apreensão de arte produzidas por duas importantes instituições culturais brasileiras de divulgação e disponibilização da produção artística contemporânea nacional e internacional.

A primeira, com significativo percurso histórico e educativo referencial para as práticas educativas em arte, no País; a segunda, embora mais recentemente no panorama

artístico brasileiro, é detentora de um dos mais relevantes acervos de arte contemporânea do mundo.

Dessa forma, com contribuições importantes para os campos educativo e artístico, essas instituições cumprem suas funções culturais de forma referencial para a aprendizagem sobre arte e para a formação de capital cultural dos indivíduos. Sobre a importância histórico-cultural da Bienal de São Paulo, Malfatti, na ocasião da realização da primeira edição, avaliou:

Depois da Semana de 22, é este o maior movimento artístico já realizado no Brasil. A meu ver, seu principal valor será oferecer ao artista brasileiro esta oportunidade que nunca lhe foi dada antes: de ter expostas suas obras ao lado dos trabalhos de artistas de outros países. Colocados lado a lado, melhor poderão os críticos e o público traçar um paralelo entre nacionais e estrangeiros. Este confronto será útil até mesmo sob o aspecto didático e informativo. (MALFATTI, 1951)

Assim, para além da relevância dessas instituições para o desenvolvimento do campo artístico no país, seus projetos educacionais são fundamentais para o avanço dos processos de ensino e aprendizagem artísticos, tanto para os procedimentos da educação formal quanto da educação não formal.

Como alternativa significativa de articulação de conhecimentos, e caracterizada sobretudo pela atuação de caráter educativo não formal, evidenciamos a função educacional dos museus para formação e afirmação da cultura na contemporaneidade, seja mediante propostas museológicas inovadoras, como na forma de exposições institucionalizadas (bienais, panoramas, entre outras) para promoção dos novos encaminhamentos, perspectivas e tendências da arte.

O acesso à arte contemporânea e a apreensão de suas questões estéticas/conceituais constituem aspectos relevantes para a definição do gosto artístico na contemporaneidade. É bastante comum a reação de desgosto por grande parte do público que visita uma exposição de arte contemporânea. Isso ocorre, na maioria das vezes, porque as obras exigem que o espectador tenha disposição para estabelecer conexões sobre o seu conhecimento e o conhecimento que a obra disponibiliza. Essa relação nem sempre se efetiva visto a disposição para apreciação ser sempre maior para as obras que oferecem sensações agradáveis ou que sejam de fácil reconhecimento.

O desafio dos materiais educativos dessas instituições é apresentar abordagens renovadas de aprendizagem de forma que acionem o interesse pela arte contemporânea e, conseqüentemente, ampliem o gosto “acomodado” na representação figurativa, conduzindo a percepção do espectador para questões não triviais do seu repertório artístico.

A análise dos documentos mencionados estabelece relações a respeito do processo educativo de formação do gosto, na interpretação de ações pedagógicas específicas disponibilizadas pelos campos educativo e artístico.

Para tanto, a orientação metodológica deste estudo está definida pelos procedimentos da pesquisa qualitativa, no levantamento, seleção e análise de produção bibliográfica (livros, dissertações, teses, artigos de periódicos) sobre currículo, cultura, arte-educação, educação formal e não formal, publicados por autores/as brasileiros/as e estrangeiros/as.

O direcionamento das análises da pesquisa qualitativa encontra referências na definição de Neves:

A expressão ‘pesquisa qualitativa’ assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. (NEVES, 1996, p.1).

Na compreensão de como se configura o padrão de gosto, a identificação e análise dos conteúdos curriculares e demais instrumentos de avaliação, selecionados para este estudo, têm o objetivo de identificar semelhanças nas questões propostas nos documentos educativos para constituição da cultura desenhada pelo currículo. A identificação das semelhanças e aproximações dos conteúdos analisados teve como pressuposto o que afirmam Schneider e Schimitt:

É lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. (SCHNEIDER e SCHIMIDTT, 1998, p.1)

A análise teórica articula reflexões sobre a possibilidade de os conteúdos curriculares de arte, distribuídos como conhecimentos, moldarem o repertório erudito, distinguindo o gosto culto do gosto popular e, a partir disso, posicionar os indivíduos em diferentes esferas socioculturais. A importância da seleção e distribuição dos conteúdos adotados no estudo da arte durante o percurso de formação escolar influencia significativamente na construção cultural de cada indivíduo, induzindo a disposição estética que, de acordo com Bourdieu, pode ser compreendida, como

[...] expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social [...] como toda a espécie de gosto, ela une e separa: sendo o produto dos condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência, ela une todos aqueles que são o produto de condições semelhantes, mas, distinguindo-se de todos os outros e a partir daquilo que tem de mais essencial, já que o gosto é o princípio de tudo o que se tem, pessoas e coisas, e de tudo o que se é para os outros, daquilo que serve de base para se classificar a si mesmo e pelo qual se é classificado. (BOURDIEU, 2007, p.56).

Dessa forma, o cruzamento dos campos educativo e artístico será orientado pelos aportes teóricos da filosofia, da estética, da sociologia, apoiado nos estudos da sociologia crítica do currículo, da cultura, a partir da apropriação dos conceitos de *habitus*, campo e distinção.

Analisamos os documentos relacionados adotando, para tal exercício, chaves de análise, a saber: educação estética (como instituidora de valores culturais), cultura curricularizada (como expressão legitimada pelo conhecimento artístico) e gosto (como fenômeno de distinção cultural). Essas noções permitiram observar como os sentidos conceituais propostos na escrita desses documentos orientam/determinam o conhecimento cultural dos indivíduos em diferentes processos de formação educativa.

A aquisição do conhecimento artístico viabiliza a constituição de distintos níveis culturais e, através do processo de educação estética, é possível moldar o gosto individual na incorporação de valores/padrões estéticos que determinam a capacidade de avaliação/percepção crítica diante da obra de arte.

Na percepção de Kant (1997), sobre distinguir e avaliar a obra artística, o juízo de gosto se efetiva em dois processos distintos: aquele em que se acumula conhecimento sobre um fenômeno, sendo possível distingui-lo dos outros e, outro, no qual se forma a apreciação

que estabelece o gosto numa subjetividade que depende do indivíduo concreto, mas com fundamentação histórica que poderá ser limitadora dessa subjetividade.

O gosto é resultante de desejo seletivo e exerce papel importante no processo de apreensão da obra. Normalmente, gostamos quando compreendemos o que vemos, onde nossa certeza se manifesta e influencia na apreciação de algo. Para Kant (1997), o juízo de gosto não é juízo de conhecimento nem de interpretação lógica, mas, sim, uma avaliação estética fundamentalmente objetiva:

[...] toda referência das representações, mesmo a das sensações, pode, porém, ser objetiva (e ela significa então o real de uma representação empírica); somente não pode sê-lo a referência ao sentimento de prazer e desprazer, pelo qual não é designado absolutamente nada no objeto, mas no qual o sujeito sente-se a si próprio do modo como ele é afetado pela sensação. (KANT, 1997, p. 93)

O processo de análise do objeto artístico propicia experiência subjetiva onde cada indivíduo faz uso da autonomia crítica para o exercício pleno do gosto, sendo que quanto melhor for a condição de formação cultural maior será a possibilidade de se afirmar um padrão social de erudição.

Na subjetividade do olhar, nem sempre conseguimos assimilar o discurso narrativo do objeto em apreciação. Uma obra surge da materialização de uma ideia, de uma vontade, de uma inquietação, sendo, o artista, o mecanismo de formulação e organização de elementos que, estruturados num suporte artístico, dão direcionamentos para as interpretações do observador.

A arte atua no campo de negociação entre a certeza e a dúvida, entre o lógico e o irreal, entre a razão e o sentimento. Provoca contínuo movimento que propõe muitas perguntas e oferece bem poucas respostas, cabendo a quem a observa descobrir maneiras para fazer as relações necessárias para perceber as possíveis ressonâncias das transformações do mundo.

Criar é ação específica que coloca em questão a ordem reconhecida como “normal”. O artista inventa, transforma, reorganiza conceitos e maneiras. Manoel de Barros (2003, IX) escreveu: “só uso a palavra para compor meus silêncios”. Nesse sentido, o silêncio do poeta traduz a materialização da imaginação criadora.

No processo de significação da arte, é importante perceber que o artista é aquele que passa ao ato, que propõe e dá corpo ao que é invisível. Arte é produto da imaginação e resultado de sensações e emoções peculiares ao ser humano, não sendo objeto inacessível, inatingível ou indecifrável. Ela é um fenômeno cultural que pode ser igualmente apropriado porque opera com elementos comuns a todos.

Dessa forma, organizamos a estrutura deste estudo em quatro capítulos. O primeiro, **Educação estética da arte e do gosto**, contextualiza o conceito de beleza na produção artística como elemento de significação do valor artístico para a definição do gosto erudito, culto. Nesse exercício, apresentamos análises acerca da subjetividade nas formas de ver e interpretar a obra artística como fatores de articulação do conhecimento sobre arte e incorporação do capital cultural baseado no domínio desse conhecimento. Dessa forma, a aquisição de conhecimento de arte dentro e fora do espaço escolar, é promovida em condições adequadas para apropriação das manifestações artísticas e favorece a efetivação do processo de educação cultural dos indivíduos. Como consequência desse processo, hipotetizamos a “curricularização do gosto” formalizada pela incorporação de obras artísticas consideradas referenciais para a cultura e gosto eruditos.

O segundo, intitulado **A produção curricular no Brasil nos anos noventa: aproximações ao ‘lugar’ da arte nos processos de seleção e distribuição de conhecimentos**, dedica-se à análise acerca do processo desencadeado, na década de 1990, que reorientou a ordem econômica mundial, tendo influenciado a definição de políticas educacionais, que culminaram com a modernização dos sistemas de educação pública nos países de capitalismo periférico, assim como o Brasil, tendo o currículo como expressão central no atendimento às demandas de um processo diferenciado de seleção e distribuição de conhecimentos, pensando, nesse sentido, a função do conhecimento sobre arte como mecanismo articulador do processo cultural dos indivíduos.

O terceiro capítulo, **Documentos curriculares de arte para o processo formal de escolarização: instrumentalizando o gosto na constituição de juízo de valor e distinção cultural**, localiza nos documentos curriculares de arte produzidos para os contextos de educação formal os sentidos da arte expressos e como eles contribuem para a formatação dos processos de aquisição cultural. Tendo como referência para as análises as chaves, ou noções conceituais presentes na escrita das orientações curriculares para a apreensão da arte, identificando o papel dos agentes e os fatores que contribuem para determinar os sentidos que definem a alta cultura e o gosto cultivado.

Na perspectiva de que não só o processo formal educativo influencia na configuração cultural das sociedades, apresentamos, no quarto capítulo, **Materiais didáticos da educação não formal: documentos curriculares para elaboração da cultura e do gosto na contemporaneidade**, uma aproximação de análises sobre como a educação não formal opera com documentos curriculares de alcance cultural diferenciado, tendo o museu de arte como referência na produção desses documentos para a apreensão das obras artísticas, entendendo que os materiais pedagógicos configuram-se como distribuição de conhecimentos de arte aproximando-se conceitualmente dos utilizados no processo educativo formal.

Em **Para uma afirmação educativa do gosto** (ou **Notas finais**), ensaiamos algumas reflexões para evidenciar o papel da educação na formação estética do gosto e sua influência como fator relevante para a constituição cultural dos indivíduos e estabelecimento de mecanismos de distinção social através da incorporação do conhecimento artístico.

## 1 EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA ARTE E DO GOSTO

Neste capítulo, incursionamos historicamente sobre o conceito de belo, analisando o processo da educação estética do gosto, entendendo que o domínio dos códigos de leitura da imagem contribui para a aproximação e a apropriação dos conhecimentos estabelecidos no campo artístico.

Para tal exercício, recorreremos à definição de beleza como fenômeno cultural dependente do espaço social em que está inserido, tendo adotado, como referência, o padrão estético de belo praticado na Renascença, entre os séculos XV e XVI, caracterizado pela retomada dos valores culturais da Antiguidade, orientados pelas formas de representação clássica, na visualidade da arte, em direção ao ideal artístico naturalista.

Assim, apresentamos algumas reflexões sobre a constituição de erudição cultural como elemento significativo, para a configuração de um indivíduo cultivado capaz de estabelecer as relações necessárias diante das questões da arte, analisando, também, como o projeto educativo contribui para a efetivação dessas possibilidades, na elaboração de propostas para a educação do gosto individual, porém, legitimado por práticas estabelecidas pelo sistema da arte.

### 1.1 PADRÕES HISTÓRICOS PARA UMA DEFINIÇÃO DE BELEZA

Como fenômeno social, a cultura traduz os sentidos da produção humana, significando aquilo que é forjado pelo intelecto e que se exprime numa civilização. Compreende também a relação que os homens, em sociedades organizadas, estabelecem com o tempo e sua história cultural, no convívio com o outro e com a natureza, estabelecendo movimento de constante renovação que se transforma e diversifica.

Na perspectiva das relações dos indivíduos para o desenvolvimento sociocultural e a definição dos valores da cultura, Eliot (2005) pontua que a cultura que constitui o indivíduo depende da cultura de um grupo ou classe, e a cultura desse grupo ou classe depende da cultura da sociedade a que pertence. Isso se torna fundamental para defini-la.

Sob a ótica do indivíduo, Eliot (2005) percebeu que o entrelaçamento das dinâmicas sociais produz matéria cultural permeada nos avanços das relações nas sociedades,

articulando o individual e o coletivo para formalização dos significados que configuram a percepção e compreensão da função da cultura, entendendo-a como elemento sócio-político que se manifesta em diferentes formas, espaços e temporalidades.

O sentido de desenvolvimento social relaciona a forma, assim como os conhecimentos materializam-se e são apropriados em diferentes grupos ou classes, sendo possível entender que herdamos privilégios econômicos e culturais transmitidos por uma condição familiar, ou também constituídos pelo acúmulo de valores, a partir da posição e função que ocupamos na sociedade, o que define condições distintivas entre os indivíduos.

Para Bourdieu (2007), as funções básicas de manutenção social são influenciadas por questões hereditárias, sendo, muitas vezes, ferramentas que articulam e potencializam a distinção entre classes. A arte, a religião, o conhecimento da ciência e o posicionamento político também são mecanismos que colaboram para a condução e afirmação de situação privilegiada no contexto social.

No processo de formalização dos diferentes dispositivos que compõem o fenômeno social, a arte tem se mostrado como elemento complexo e cujo conhecimento específico limita-se a determinado estrato social. A produção artística acompanha as transformações sociais e atualiza constantemente as formas de expressão e os conteúdos abordados pelos artistas. E, em função do processo sócio-histórico que se insere, assume características específicas adotando linguagens que extrapolam o entendimento e assimilação imediata do público.

Embora o conhecimento artístico se dissemine como conteúdo curricular, não configura-se como construção cultural determinante para todos os indivíduos. As maneiras de transmissão desse conhecimento estão diretamente vinculadas às distintas realidades socioeconômicas, nas quais o processo de formação cultural depende das oportunidades de acesso e aprendizagem a que os indivíduos estão submetidos.

É comum pensarmos que o contato e/ou algum domínio sobre as manifestações da arte nos garante posição cultural privilegiada, todavia, nem sempre quem possui algum conhecimento em pintura, literatura ou música, é entendido como um indivíduo culto, apesar desse conhecimento ser considerado importante para a materialização do pensamento cultural. Sobre a condição que relaciona a arte com a posse de *status* cultural, Eliot (2005) sinalizou que as diferentes linguagens de expressão artística não devem ser consideradas como matéria de excelência de cultura.

Nesse contexto, nem tudo pode ser considerado arte, nem toda arte tem relação direta com bom gosto e nem todo produto artístico atua efetivamente na formatação do caráter cultural. De forma que seria difícil o pleno domínio desse conhecimento para que o indivíduo, efetivamente, fosse considerado culto. A cultura se expressa numa extensão mais ampla da relação entre o indivíduo e a sociedade.

Se não encontramos cultura em qualquer dessas perfeições isoladamente, não devemos esperar que alguma pessoa seja perfeita em todas elas; podemos até inferir que o indivíduo totalmente culto é uma ilusão; e iremos buscar cultura, não em algum indivíduo ou em algum grupo de indivíduos, mas num espaço cada vez mais amplo; e somos levados, afinal, a achá-la no padrão de toda sociedade. (ELIOT, 2005, p. 36)

Entretanto, qual seria a estratégia ideal para produzir o indivíduo culto? Qual a relação entre o indivíduo e as questões do seu cotidiano na elaboração do conhecimento erudito que corresponda aos valores estabelecidos para a detenção do status cultural privilegiado?

Na tentativa de responder a essas indagações, Eliot (2005) afirma que o indivíduo propriamente culto precisa estar vinculado ao sentido do todo social, não configurando uma personalidade única e detentora de privilégios que os situe em posição de conforto, de estabilidade cultural. Para esse autor, a cultura é forjada continuamente no cenário em que os indivíduos se projetam, adotando estratégias específicas, conforme seus interesses e seu capital econômico.

As transformações humanas resultam de diferentes momentos sócio-históricos e dos valores e regras sociais praticados em função de determinada realidade cultural, o que estabelece fronteiras e legitima as tradições culturais. As condições sociais influenciam significativamente o pensamento criativo, sendo o tempo e o espaço categorias fundamentais para as leituras possíveis da produção artística na sua diversidade expressiva.

Na história europeia, o Renascimento representou o momento de transição do fim da Idade Média para o surgimento da Idade Moderna. Esse período evidenciou o interesse pelo legado cultural e artístico da Grécia e de Roma. “De fato só podem ser levados em conta três períodos ou retornos na evolução do saber: um, o dos gregos; outro, o dos romanos e, por último, o nosso, dos povos ocidentais da Europa...” (BACON, 2005, p. 61/62).

A Renascença foi o ressurgimento dos valores de representação artística sonogados durante a Idade Média, assim como, promoveu o interesse renovado pelo pensamento de

autores clássicos, como Platão e Aristóteles, que ficaram na obscuridade no Ocidente por longo período. “Com uma avidez quase juvenil, revisitam valores da Antiguidade clássica, vasculham velhos escritos e redescobrem o ideal artístico do mundo Greco-romano” (VVAA, vol. 2 s/data, p. 188).

Para Heller, com o Renascimento surge um conceito dinâmico sobre o homem, e o indivíduo “passa a ter a sua própria história de desenvolvimento pessoal, tal como a sociedade adquire também a sua história de desenvolvimento” (HELLER, 1982, p. 9). O homem torna-se, então, o centro de indagações e preocupações.

O olhar renascentista para a antiguidade fez com que os artistas recuperassem o ideal de beleza oriundo dos valores fundamentais da natureza. A arte, como imitação da realidade, operava com diversas maneiras de interpretação. O redescobrimento dos valores da antiguidade clássica alterou significativamente a produção em pintura, escultura, arquitetura, propiciando, também, o interesse pela investigação científica.

Entre os conceitos revisitados da antiguidade clássica, a imitação da natureza, através da arte naturalista e real, culminou na elaboração de representação que primava pela excelência, oferecendo o ideal de beleza a partir da experiência natural.

A mimese, em Platão, dizia respeito às opiniões e aparências representadas tais quais como se manifestavam no mundo real; entretanto, a arte era apenas uma falsa cópia autêntica da beleza. Eco (2004) avaliou que, para Platão, a beleza possuía uma existência autônoma distinta do suporte físico que a exprimia. A beleza, portanto, não estava vinculada ao objeto físico, ela se manifestava em toda parte.

Nessa concepção, mimese era a imitação fiel das formas, assim como estavam configuradas na natureza. As formas eram imutáveis, objetivas, as únicas coisas reais e, só a partir delas, seria possível o verdadeiro conhecimento.

Em Aristóteles, a mimese era a imitação das essências do mundo, não sendo mera repetição de imagem já existente, implicando, no ato de representação, um conhecimento mais aprofundado sobre a natureza humana. O objeto da arte apresentaria aparência real na medida em que proporcionasse a purificação, que conduzisse à catarse, a partir da experiência visual.

Bacon (2005) defendeu a conexão entre reflexão e filosofia, induzindo à interpretação de métodos destinados ao cultivo das ciências e à descoberta científica, proporcionando a antecipação da mente para a interpretação da natureza. Quando Bacon (2005) afirmou que as formas não seriam realidades abstratas e que elas seriam inerentes à matéria, afastou-se da

concepção platônica de que as formas eram cópias ou imagens da forma, manteve, contudo, proximidade com a ideia aristotélica dessa realidade não transcendental da forma.

Para esse autor, o homem se manifestava como intérprete da natureza, tentando entendê-la e modificá-la pela análise dos fatos e fenômenos que nela ocorriam. “A admiração dos homens pelas doutrinas e artes, por si mesma bastante singela e mesmo pueril, foi incrementada pela astúcia e pelos artifícios dos que se ocuparam das ciências e as difundiram” (BACON, 2005, LXXXVI).

Esse pensamento encontrou reflexo em alguns aspectos humanistas do renascimento, propondo questionamentos a respeito da capacidade do homem no redimensionamento de sua trajetória, a partir do conhecimento e domínio sobre as ciências.

Para a proposta artística da Renascença, o avanço do conceito científico de perspectiva linear possibilitou a representação tridimensional de espaço numa superfície plana de forma mais convincente, valorizando o ideal renascentista de harmonia, proporção e beleza.

No entanto, se o Renascimento foi um período de grande evolução humana, em vários aspectos, Vico (2005) ressalta que o homem só conhece bem aquilo do qual é o criador. Então, o conhecimento verdadeiro da natureza só seria acessível a Deus, o criador maior. Nesse sentido, Vico propunha que a história deveria ocupar-se da gênese e do desenvolvimento das sociedades.

A partir das contribuições historiográficas, em Vico, percebemos que é apenas na atualização do tempo que se obtém a compreensão abrangente dos principais ciclos da história Ocidental. Adquirimos visão adequada do processo de constituição da sociedade europeia e o entendimento dos contornos sociais nítidos do Renascimento, sendo mérito, desse autor, a ideia de investigação pelo ciclo histórico e não pelo conteúdo atribuído àqueles que foram interesses de seus inventários.

O produto artístico, fosse ele uma pintura, um poema, uma música, significaria a delimitação de realidade histórica revelada pela habilidade do artista, na adoção de tema épico, mitológico, religioso, ou do cotidiano ordinário das pessoas. A obra se posicionaria entre o desejo de expressão do artista e o desejo visual do observador, materializando a relação entre as formas como referência a determinada realidade e com elementos do mundo subjetivo das ideias.

Para Hegel (2009), podemos resumir as ideias sobre a obra de arte a partir de três proposições: 1- As obras de arte não são produtos naturais, mas produtos humanos; 2- As

obras de arte são criadas para o homem e, embora recorram ao mundo sensível, dirigem-se à sensibilidade do homem; de um modo próprio, a arte confina com o mundo sensível, mas é difícil traçar o limite entre ambos; 3- A obra de arte tem um fim particular que lhe é imanente.

Nesse processo, cada encontro com a obra de arte apresenta novo desafio, sendo oportunidade em aberto onde nem sempre se formalizava a sua explicação. Em muitos casos, apenas tentamos ajustar nosso conhecimento e aproveitar aquilo que ela proporcionaria ao tocar os nossos sentidos.

A geral experiência da arte tem, pois, isto de racional: o homem, enquanto consciência, exterioriza-se, desdobra-se, oferece-se à contemplação própria e alheia. O autor da obra de arte procura exprimir a consciência que de si possui. É esta uma poderosa exigência que advém do caráter racional do homem, origem e razão da arte, bem como de toda ação e de todo saber (HEGEL, 2009, p. 51).

Ao interpretar a obra, fazemos uso de conhecimentos valorados que atendem aos nossos objetivos e esforços. Assim, damos a ela significados orientados pelos nossos modos de ver, de pensar e de interpretar o momento histórico. O valor estético de beleza atribuído por nós considera aquilo que nossa percepção sensível irá detectar no momento da contemplação.

Para Eco (2004), ao afirmarmos que beleza é valor perceptível (mas não em uma totalidade porque nem tudo se exprime em formas sensíveis) estabelecemos oposição entre beleza e aparência, relação que os artistas tentam manter em aberto. Ainda segundo esse autor, “o objeto belo é um objeto que, em virtude de sua forma, deleita os sentidos, e entre estes, em particular, o olhar e a audição” (ECO, 2004, p. 41).

Uma vez que a obra pode ser resultante da condensação da desordem aparente do mundo real, o ideal de beleza fortalece interpretações diferenciadas para o mundo em constante mutação. Mundo em que os sentidos da percepção estética, desde a Antiguidade Clássica, estão alicerçados no conhecimento e na capacidade de formalizar critérios de julgamento para nossa seleção visual interessada.

Quando, na Grécia antiga, os filósofos ditos pré-socráticos começam a discutir qual seria o princípio de todas as coisas (e indicam a origem da realidade na água, no infinito originário, no ar), eles buscam dar uma definição do mundo como um todo ordenado e governado só por lei. Isso

significa também pensar o mundo como uma forma, e os gregos advertem nitidamente a identidade entre Forma e Beleza. (ECO, 2004, p.61)

As questões propostas, na interpretação da obra de arte, apresentam-se em condição de contradição permanente. Para o artista, a obra seria a tentativa de alcançar algo inédito, desconhecido, algo moldado como todo absoluto e de personalidade única, mas como parte de um complexo sistema de seleção e determinação cultural.

A arte resulta da atividade intelectual que traduz o devaneio poético, o pensamento livre, capaz de se transformar no ponto de convergência das linhas de força das sociedades. Ao afirmarmos que o homem é razão, que age com consciência, também o entendemos como pura emoção, como sentimento que dá as nuances necessárias para a configuração do seu cotidiano.

A obra artística é definida pelo movimento cultural e tem o poder de despertar emoções de agrado ou desagradado, de prazer ou de tristeza, de beleza ou fealdade. Para Eco, “as coisas feias também compõem a harmonia do mundo por meio de proporção e contraste” (ECO, 2004, p. 85).

A beleza é entendida como condição originada no confronto dos contrastes, e, para que exista algo considerado belo, temos que referenciá-lo a algo que não é belo, algo feio ou algo não bom. Só assim constituímos os diferentes níveis de análise estética e dotamos a obra de valores subjetivos, a partir da capacidade de percepção e da nossa interpretação valorada no momento da contemplação.

Quando o desejo de criar se manifesta, o artista produz objetos em que procura expressar emoções e inquietações no intuito de fazê-lo de forma que possa, igualmente, ser experimentado por outros, no instante da contemplação. Para Ostrower,

O ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação. Isto se traduz na linguagem artística de uma maneira extraordinariamente simples, embora os conteúdos sejam complexos. (OSTROWER, 1988, p. 167)

As distintas leituras e interpretações, que o homem desenvolveu para produzir e interpretar os objetos e as situações artísticas, constituem o que designamos por atitude estética, ou por experiência cognitiva por meio da arte.

Mesmo não sendo capaz de materializar uma ideia em alguma modalidade artística, seria possível exercer a criatividade na experiência contemplativa que busca dar sentidos aos objetos existentes. Assim, segundo Ostrower (1988), o ato de contemplação já é por si um ato de criação. Esse contemplar, esse olhar atentamente é, em síntese, o momento onde os conhecimentos são acionados, o instante em que há a articulação entre o saber e o saber compreender.

No processo de interpretação artística, a afirmação ou negação dos valores estéticos constitui nosso juízo de julgamento, ou seja, ele se concretiza ao afirmarmos que algo é belo/bom ou feio/ruim. O gosto age significativamente, nesse processo, sendo comum gostarmos daquilo que, na leitura individual, possui os valores que identificam e definem o ideal de beleza.

O juízo estético é a valoração que definimos para algo, e se traduz em afirmações como “gosto” ou “não gosto”. Nem sempre esse juízo de valor está baseado em critérios teóricos explícitos que permitem fundamentar nossas afirmações sobre a qualidade da beleza dos objetos que nos agrada ou não. Nesse caso, buscamos considerar as questões que envolvem a produção artística para que sua análise seja objetivada por relações culturais que a levaram a existir.

Os padrões estéticos baseiam-se na afirmação de um dado conjunto de valores que, independentemente de seu momento histórico, continuam a permanecer válidos, referenciando as escolhas definidas pelo capital cultural que determina que os sentidos estéticos não se separam dos contextos socioculturais a que estão ligados. Para Greenberg, a valoração estética significa o estabelecimento de distinções com maior ou menor amplitude, sendo relativamente raras as ocasiões em que resultam num simples “isto ou aquilo”, um “sim ou não”.

De modo geral, o juízo estético significa encontrar matrizes e gradações ou mesmo medidas – no entanto, sem uma precisão quantitativa, e sim com um sentido de comparação (e não há refinamento da sensibilidade estética sem a prática da comparação). A valoração estética pertence mais à ordem da apreciação e da ponderação do que da enunciação de um veredicto - ainda que, muitas vezes, soe forçosamente como um veredicto, simples e direto, ao ser expressa em palavras. (GREENBERG, 2002, p. 42)

O que consideramos ser ou não arte e o seu valor estético resulta da equação que leva em conta os contextos sociais e culturais, e a carga histórica que define os padrões formais

que estruturam a obra artística. Alguns desses conceitos tanto podem ser usados quando nos referimos à “beleza natural”, que é própria da natureza, quanto nas obras criadas pelo homem, a “beleza artística”.

Tanto uma como a outra são valores que atribuímos a partir da necessidade de categorizar algo, de darmos sentido lógico para as formas como nos relacionamos com o mundo. Dar significados àquilo que vemos poderia facilitar o entendimento dos valores expressos na natureza ou nos objetos, criando, assim, condições para que pudéssemos estabelecer padrões específicos de beleza ou de conceituação do belo.

Essas análises conduzem a questões relativas à obra de arte que evidenciam a presença de subjetividade para a legitimação das categorias de avaliação e interpretação do objeto artístico. Como devemos ver a obra? E o que devemos realmente ver nela? Nesse sentido, vale destacar na íntegra essa passagem em Hegel:

De uma obra de arte, começamos por ver aquilo que nos é apresentado diretamente, e só depois perguntamos qual o seu significado e o seu conteúdo. O que vemos exteriormente não tem para nós um valor direto, e atribuímos-lhe um valor interior, um significado que lhe anima a aparência exterior. Atribuímos-lhe a alma que adivinhamos pelo exterior. Com efeito, uma aparência que significa algo não tem representação própria, nem sequer do que exteriormente é, mas representa algo de alheio, como acontece, por exemplo, com o símbolo e, melhor ainda, com a fábula, que recebe o significado da moralidade que implica. Poder-se-á até dizer que todas as palavras implicam uma significação e nada valem por si próprias. Assim também no rosto humano, nos olhos, na carne, na pele, em toda a estrutura do homem, transparece um espírito, uma alma, e sempre em tudo o significado se relaciona com algo que ultrapassa a aparência direta. É com este sentido que se pode falar no significado da obra de arte, que não se esgota nas linhas, curvas, superfícies harmoniosas das palavras, etc., mas constitui a exteriorização da vida, dos sentimentos, da alma, de um conteúdo do espírito, e em tudo isso consiste o seu significado. (HEGEL, 2009, p. 68)

Até o século XVIII, não se tinha nítida distinção entre esses tipos de beleza, uma vez que os artistas procuravam, sobretudo, a imitação da beleza natural: a *mimese*. O estudo da estética, como disciplina filosófica, a partir do século XVIII, permitiu a clara distinção entre a beleza natural e a beleza artística e, conseqüentemente, a definição do ideal de representação e a consolidação do objeto da arte.

O conceito de estética, vinculado à apreciação das produções artísticas e à definição do conceito de beleza, sempre constituiu problemática importante para essa disciplina: é a

beleza algo que pode ser definido? Beleza é qualidade pertinente apenas das coisas definidas como belas ou resulta da reação intelectual que estabelece as nossas certezas sobre elas?

*Pensar* um objeto e *conhecer* um objeto não é pois uma e a mesma coisa. Para o conhecimento são necessários dois elementos: primeiro o conceito, mediante o qual é pensado em geral o objeto (a categoria), em segundo lugar a intuição, pela qual é dado, porque, se ao conceito não pudesse ser dada uma intuição correspondente, seria um pensamento, quanto à forma, mas sem qualquer objeto e, por seu intermédio, não seria possível o conhecimento de qualquer coisa: pois, que eu saiba, *nada haveria* nem *poderia* haver a que pudesse aplicar o meu pensamento. Ora, toda a intuição possível para nós é sensível (estética) e, assim, o pensamento de um objeto só pode converter-se em nós num conhecimento, por meio de um conceito puro do entendimento, na medida em que este conceito se refere a objetos dos sentidos. (KANT, 1997, p. 145, grifo do autor)

Na cronologia da arte, as manifestações artísticas iniciais são consideradas antigas e ainda ingênuas em função do desenvolvimento do homem em sua condição primária de desenvolvimento humano. Definir a qualidade dos produtos artísticos, usando os conceitos baseados numa leitura de estética, é atividade relativamente recente.

Baumgarten introduz a palavra estética no vocabulário filosófico, em sua publicação “Estética”, de 1750, pretendendo, em meados do século XVIII, propor análises sobre a questão formativa do gosto. De acordo com esse autor, deve-se considerar a estética como ciência que objetiva atingir a perfeição do conhecimento sensitivo e a aquisição da capacidade de pensar com beleza.

Entretanto, a reflexão filosófica sobre a beleza e a arte é muito mais antiga e remonta à Antiguidade Clássica. Autores como Lacoste (1986) e Rohden (1990) usam o termo filosofia da arte, propondo-o como reflexão focada nas obras de arte e nas relações com sua funcionalidade e com as expectativas do indivíduo criador. Para Osborne, a beleza de algo se vincula à sua funcionalidade, ou seja, de acordo com a teoria funcionalista da Estética, “se uma coisa for feita para funcionar bem, se a sua construção se apropriar exatamente à tarefa que lhe cabe executar, essa coisa será bela” (OSBORNE, 1968, p. 43).

No cotidiano de formação cultural, detemo-nos mais tempo no estudo das teorias da arte e da estética do que na definição filosófica do belo. Talvez, porque desejamos que a arte se torne mais utilitária para podermos entendê-la com maior facilidade; assim, nomeamos e categorizamos estilos e movimentos artísticos para melhor compreensão.

O diálogo estético é o caminho mais curto e eficiente para ampliar e aprofundar a resposta estética – é o mais problemático conceito entre todos. Um dos sérios problemas suscitados por essa ideia é a falta de uma linguagem simples com a qual investigar as questões estéticas. [...] Uma parte da verdade, naturalmente, é que as questões da estética não são de maneira nenhuma simples e óbvias. De fato, elas são, em sua substância presente, complexas e sutis, assim como inadequadamente desenvolvidas. (LANIER, 2001, p. 53)

Sobre o ideal de beleza/belo, ainda que nos cause inquietação e insegurança, buscamos vivenciá-lo sem muitas especulações. É bem comum, diante das mais variadas manifestações artísticas disponibilizadas nas instituições culturais, nos conformamos apenas com o instante da contemplação ingênua, mesmo que não haja uma compreensão plena sobre o que observamos.

As leituras e as interpretações realizadas a partir da obra artística induzirão às condições e às conexões cognitivas que definirão se gostamos ou não gostamos dela. E é bem provável que, a partir de determinações estabelecidas *a priori*, na grande maioria das vezes, nosso gosto esteja relacionado com o prazer instituído na observação, com o entender e/ou decodificar os conteúdos propostos pela obra. Para Danto (2000), como conceito normativo, o gosto era utilizado como categoria reguladora no século XVIII, quando a disciplina da Estética se constituía como algo dominante.

O gosto era essencialmente conectado com o conceito de prazer, e o próprio prazer era entendido como uma sensação subordinada a graus de refinamento. Havia padrões do gosto e, com efeito, um *curriculum* de educação estética. O gosto não era meramente a preferência desta ou daquela pessoa diante das mesmas coisas, mas o que qualquer pessoa, indistintamente, deveria preferir. (DANTO, 2000, p.15)

Ainda segundo o autor, essa preferência difere de pessoa para pessoa, embora, normalmente, o que as pessoas preferiram e aceitem seja resultado do consenso universal que define a noção de bom gosto. Na percepção estética, aquilo que provoca repulsa não corresponde aos sentidos do prazer, entretanto, seria de mau gosto interpor o repugnante com a arte interpretada como provedora de prazer estético.

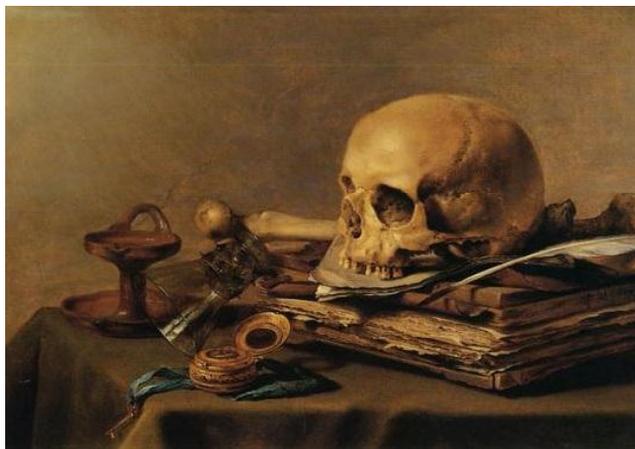
Nesse sentido, Danto (2000) propõe outra análise, em virtude das modificações estilísticas da arte, no século XX, a possibilidade “do fim do gosto”, em detrimento das

alterações formais presentes nas linguagens artísticas de vanguarda. Ou seja, a beleza naturalista e a harmonia formal, retratadas na arte até os momentos iniciais do movimento modernista, vão, aos poucos, cedendo lugar a novas experiências estéticas e outras proposições em relação ao espaço pictórico e ao uso dos suportes e materiais para confecção das obras.

O que inicialmente era repulsivo aos espectadores da arte moderna, quando quer que tenha começado, é que ela própria era ofensiva, não que representasse coisas ofensivas. No que diz respeito ao assunto, o Modernismo era bastante conservador: mostrava rostos, paisagens, naturezas mortas e estudos de figuras, motivos que definiram o cânone das *beaux arts* tão logo a pintura histórica despencou do seu pináculo na hierarquia acadêmica, e os artistas tornaram-se mais dependentes das vendas que de encomendas. (DANTO, 2000, p. 18)

Danto (2000) avalia que, para Hegel, a arte se referia à questão de “espírito absoluto” e, assim como a religião e a filosofia, seria meio para entender o Divino e a mais profunda verdade do espírito. Esse pensamento encontrou ressonância na estética da arte simbólica, que pretendia retratar a insignificância da vida terrena, da efemeridade da vaidade e a afirmação da morte, elementos presentes em pinturas e esculturas do estilo *Vanitas*, movimento artístico oriundo do norte da Europa, nos séculos XVI e XVII.

**Figura 1-** Natureza morta sobre o tema da vaidade, Pieter Claesz, 1597/98-1660, óleo sobre tela.



Fonte: SCHNEIDER, 1999, p.86

Embora o estilo *vanitas* praticasse os cânones da representação tradicional - harmonia e objetividade composicional -, os assuntos abordados pelos artistas operavam visualidades

que questionavam o então padrão de belo da época, ou seja, mesmo que, em determinada pintura, se pudesse encontrar beleza na estrutura formal para a retratação da cena - geralmente uma natureza morta - a presença de elementos que remetiam ao tema da morte - por exemplo, a caveira -, inseriam nova carga expressiva no contexto da representação que poderia induzir certo incômodo ao observador.

Da mesma forma, quando observamos a pintura Judite degolando Holofernes (1599), de Caravaggio, a trágica cena pode causar repulsão em algumas pessoas, uma vez que o artista, apesar de se tratar de uma cena bíblica, não buscou amenizar a dramaticidade do momento em que a Judite corta o pescoço de Holofernes com uma espada.

**Figura 2** – Judite degolando Holofernes, Caravaggio, 1599, pintura a óleo.



Fonte: ARMSTRONG, BOTTON, 2014, p.67

Assim, mesmo considerada como obra clássica historicamente importante, aqueles que não concordam ou simpatizam com essa proposta de beleza, podem não gostar dela. Nesse contexto, como poderíamos afirmar, diante da obra de Caravaggio, que se trata de uma bela pintura?

Tal mudança de paradigma na arte provocou sensíveis alterações no modo de entender o papel da estética na composição do padrão de gosto. Danto (2006) considerou que o gosto era conceito central, na estética do século XVIII, e que, naquele momento, havia duas verdades inegáveis que deveriam ser reconciliadas. De um lado, a afirmação de que o gosto não se discutia e, de outro, que existia algo considerado como bom gosto, o que comprovaria a tese de que o gosto não é subjetivo e relativo.

A não subjetividade do gosto, nesse sentido, implicaria nova percepção para perceber a distinção entre gosto estético e o paladar refinado, “e em ambos os casos a educação demonstrará que certas coisas são ao final mais recompensadoras - esteticamente melhores - do que outras” (DANTO, 2006, p.122).

Para Botton e Armstrong (2014), incorporamos culturalmente o cânone artístico que determina a listagem de artistas e obras a serem reverenciadas se pretendemos ser considerados como indivíduos cultos e inteligentes. Segundo esses autores,

O cânone, claro, varia de uma época para outra e é matizado pela experiência, mas, mesmo sem perceber, tendemos a ser bastante fiéis a uma listagem mais ou menos parecida com essa. Exigiria muita coragem divergir publicamente. Isso leva a um estranho paradoxo: pode acontecer de ficarmos frios ou indiferentes diante de obras que, em teoria, consideramos obras-primas. (BOTTON, ARMSTRONG, 2014, p.66)

O fato de gostarmos ou não de determinada obra artística tem relação direta com o conhecimento que temos sobre a própria arte, isto é, o domínio do saber artístico para o reconhecimento do contexto histórico e linguagem estética. Esse conhecimento se converte no capital cultural que favorece a elaboração de critério de julgamento artístico que define o nosso gosto pessoal.

A educação estética do gosto, formatada a partir do que se aprende escolarizadamente sobre arte, nos capacita a gostar ou não de determinada manifestação artística, o que acaba propiciando diferentes níveis de valoração da arte, reforçando o interesse de uns para linguagens da erudição cultural e, de outros, para formas de expressão popular.

A apreensão de valores estéticos, capazes de formatar o gosto culto, encontra-se aquém das propostas educativas praticadas nos espaços de ensino formal e não formal. Sabe-se que há o esforço para que a arte, como afirmação cultural, seja benefício do processo de formação escolar; entretanto, com realidades sociais tão díspares e fragmentação da condição econômica, o *status* cultural dos indivíduos fica dependente do nível de escolarização a que são submetidos.

A educação da arte, ou seja, das belas artes, é efetivada por diferentes instituições educativas que proporcionam o contato, físico ou não, com as manifestações artísticas em suas distintas linguagens. Para Botton e Armstrong, o conceito sobre o que consideramos como boa arte não se forma sozinho, isto é, resulta “de sistemas complexos de patronato,

ideologia, dinheiro e educação, os quais são mantidos por museus e cursos universitários, que orientam o senso do que torna a obra especialmente digna de atenção” (BOTTON, ARMSTRONG, 2014, p. 66).

Esses sistemas desenvolvem mecanismos educativos próprios, no esforço de tornar o conhecimento artístico acessível a todos e contribuir na consolidação de condição cultural alicerçada nos processos de educação da arte, embora se saiba que esses benefícios são e serão sonogados para a grande maioria dos indivíduos. De modo que, fica evidente que o conteúdo da obra de arte não é plenamente acessado ou acessado de maneira igual pelos indivíduos e que “a mera divulgação dos bens culturais, portanto, nem sempre enriquece culturalmente as pessoas” (COSTELLA 1997, p.13).

O indivíduo capaz de concretizar a experiência estética, a partir do contato com a obra de arte, avançando no processo de interpretação para além da superfície da obra, isto é, “lendo” e decodificando as mensagens implícitas na narrativa visual da obra em apreciação, pode ser considerado um indivíduo culto com posse de capital cultural privilegiado.

Concretizar a assimilação dos conteúdos da obra artística dependerá muito do conhecimento formado no percurso de formação cultural dos indivíduos ou complementado por uma vivência experienciada nas oportunidades de acesso às manifestações artísticas, nesse caso, viabilizada pela família ou por situação econômica privilegiada que facilitará esse contato.

No confronto com a obra artística, a apreensão do seu conteúdo se dá por etapas, sendo a primeira aproximação efetuada a partir da identificação dos elementos do fato, ou seja, aquilo que é rapidamente reconhecido e assimilado pelo observador.

A apreensão do conteúdo factual se concretiza simples e tão somente pela identificação, em nível meramente descritivo, dos elementos que compõem a obra. A operação mental exigida para essa identificação não oferece maiores dificuldades ao observador, especialmente quando ele se defronta com obras figurativas e de seu tempo. (COSTELLA, 1997, p.20)

Tomemos, como exemplo, a obra clássica *A morte de Marat*<sup>7</sup> (1793), de Jacques-Louis David, na qual a leitura fatural da representação é bastante clara e todos os elementos que foram estruturados na composição são facilmente identificados pelo observador.

**Figura 3** - *A morte de Marat*, Jacques-Louis David, 1793, óleo sobre tela.



Fonte: GARIFF, 2008, p.86

Descrevendo o fato, vemos parte do corpo desnudo de um homem dentro de um recipiente, com folha de papel em uma das mãos, uma pena de escrever na outra, um tinteiro em cima de uma caixa de madeira com a inscrição “à Marat”.

Mesmo que a contemplação seja evidenciada por leituras superficiais, muitas vezes não podemos saber exatamente do que a obra trata, pois, os conteúdos não estão totalmente explícitos como estão os elementos do fato: o homem, a carta e o restante do cenário.

Precisamos, então, do conhecimento histórico e do repertório cultural que nos possibilite a exata interpretação daquilo que é narrado para que a potencialização da beleza possa dar-se em toda a plenitude e competência.

---

<sup>7</sup>A morte de Marat, Jacques-Louis David, 1793, pintura a óleo sobre tela, 128 x 165 cm, Musées Royaux des Beaux-Arts, Bruxelas. Essa obra sobre o martírio político do amigo e compatriota de David é tomada de rico teor simbolista e revela as convicções políticas do artista. De espírito melancólico a pintura de David, integrante do estilo conhecido como Neoclassicismo (movimento que buscava reviver a antiga atmosfera clássica de Roma e Grécia) é exemplo da complexa relação entre arte e política, posicionando o artista como testemunha, cronista e participante ativo de episódios da revolta que culminou no derramamento de sangue durante a Revolução Francesa.

No domínio das informações históricas, a obra de David revela sobre o episódio da morte do revolucionário francês Jean-Paul Marat, assassinado em 13 de junho de 1793, em sua residência, por Charlotte Corday. O fato histórico registra que Marat sofria de uma doença crônica de pele e os banhos medicinais eram o recurso usado para aliviar o seu desconforto. Assim, a cena traz o personagem imerso em uma banheira, segurando uma carta que registra a data do fato ocorrido e o nome da personagem Charlotte.

Ainda, segundo o fato, a jovem Charlotte Corday vai à casa de Marat dizendo ser mensageira de Caen, lugar onde os Girondinos fugidos tentavam conquistar uma base na Normandia, solicitando ser admitida nas suas dependências. Esse episódio termina com a traição de Charlotte esfaqueando Marat no peito. A pintura de David, no domínio do ideal de beleza artística, intenciona immortalizar o momento histórico desse personagem importante para a memória da Revolução Francesa.

Para outra análise, tomamos uma das obras mais expressivas do artista espanhol Pablo Picasso: Guernica.

**Figura 4** - Guernica, Pablo Picasso, 1937, pintura a óleo.



Fonte: GARIFF, 2008, p.155

Na obra Guernica<sup>8</sup> (1937), Picasso pretendeu traduzir os horrores causados pela guerra e, apesar da linguagem dramática usada para tal, o observador que desconhece o fato histórico

---

<sup>8</sup> Guernica, Pablo Picasso, 1937, pintura a óleo, 349 x 776 cm, Museu Reina Sofia, Madri. Essa obra, de caráter cubista, representa o massacre do vilarejo basco Guernica devido ao bombardeio sofrido por aviões alemães, que apoiavam o ditador Francisco Franco, em abril de 1937, durante a Guerra Civil Espanhola. O cubismo se desenvolveu em Paris nas duas primeiras décadas do século XX, liderado por Picasso e Georges Braque, sendo movimento de vanguarda que propunha tratar das formas da natureza por meio de figuras geométricas e planificação da imagem, sem compromisso com a aparência real das coisas.

a que a obra se refere, fará leitura baseada apenas na visualidade apresentada na pintura, o que limitará a comunicação e a significação da proposta estética do artista.

A “Guernica”, de Picasso, contém a ideia do repúdio aos horrores da guerra. Uma pessoa que não conheça as intenções conscientes de Picasso pode ver a “Guernica” e sentir um impacto significativo; a significação é o produto revelado quando ocorre a relação entre as imagens da obra de Picasso e os dados de sua experiência pessoal. (BRASIL/SEF, 1997, p.29)

Nessa pintura, assim como em outras de Picasso, o observador não será atraído pelo sentido contemplativo. Evidenciando o tema dramático, o artista faz uso da linguagem cubista de representação para causar, no observador, outro tipo de reação, ou seja, não é pela beleza clássica que Picasso nos fala em sua obra.

Quando pensamos maneiras de avaliar os padrões de beleza, temos que entender as diversas relações postas nas linguagens da arte. É possível afirmar que a obra Guernica apresenta beleza estética mesmo sendo elaborada numa proposta que abre mão dos cânones formais, valorizando a expressividade narrativa que busca comover, de outras formas, o espectador.

O julgamento sobre o belo ou a beleza é constituído das idealizações que efetuamos ao tentarmos aproximar o que vemos representado e aquilo que sabemos da realidade formal observada no mundo real. Daí a dificuldade em se perceber as distorções dessa realidade, que a modernidade apresenta como transfiguração das certezas estabelecidas pela tradição clássica ocidental.

Em incursões e reflexões sobre a produção artística ocidental, Proudhon (2009) revela que para julgar a beleza das coisas, ou seja, idealizá-las, é preciso, *a priori*, estabelecer relações entre as coisas. Entretanto, a arte não pode prescindir de conhecimento nem tampouco contradizê-lo, ligando-se, geralmente, à faculdade do belo e do gosto.

Nesse contexto, percebemos algumas questões que nos levam a pensar que, na arte, o ideal de beleza é condição facilitadora das aproximações que efetuamos com a obra artística. Essa condição traduz a ideia de que, para que seja considerada arte, a obra consiga exprimir algo, que ofereça informações ao observador, independente de como a comunicação das informações se dará em termos estéticos.

Contudo, nem toda arte pode ser considerada bela, isto é, nem toda obra corresponde aos quesitos estéticos que projetamos nela. Uma vez que consideramos, nas obras, a presença de beleza, mesmo que não as entendamos, sentiremos alguma satisfação, o que bastará para que estabeleçamos relações contemplativas de apropriação.

Na incompreensão de determinada obra, seja por questões conceituais ou formais, é possível perder o interesse sem que ela tenha proporcionado efeito sobre nós. As leituras simbólicas, efetuadas no encontro com a obra, são de natureza inexplicável e funcionam de maneira diferente para cada um. O olhar é sempre uma ação individual e particular, de modo que as obras não são vistas da mesma maneira pelos que as observam, assim como o ideal de beleza também não é igual para todos.

A obra considerada bela proporciona diversas sensações e potencializa sentimentos em função da força expressiva nela contida, agindo sobre os sentidos para conduzir-nos a lugares ainda não percorridos. A obra de arte possui um poder que não nos é revelado, mas que é capaz de acionar sensações inesperadas em cada um.

Reconhecemos o princípio da arte; constatamos em que circunstâncias e de que maneira se manifesta em nós essa faculdade cujo jogo deve ocupar um lugar tão grande da nossa vida e na civilização inteira. Sabemos, enfim, o que distingue especificamente o artista dos demais seres humanos e o que podemos esperar dele. Que é, então, esse invisível, esse não sei quê que nos agrada nas coisas, que nos toca, nos inspira a alegria, a ternura, a melancolia, às vezes o horror ou a repulsa, e cujo efeito o artista, por suas reproduções, é chamado a ainda mais? (PROUDHON, 2009, p.19)

Arte tornou-se algo a ser revelado, ingrediente que se pretende incorporar no repertório social para promover sensíveis modificações nas relações entre os indivíduos, independente das formas com as quais se apresenta e aquilo que comunica.

Os critérios de seleção, utilizados nas leituras artísticas, podem direcionar interpretações diversas sobre a qualidade dos produtos artísticos, favorecendo categorias de avaliação que orientarão o que será, ou não, considerado como bela arte, e o que será reconhecido como artístico, ou não.

Tudo o que penetra o campo da atenção pode ser comunicado de uma forma ou de outra, ainda que apenas parcialmente. A distinção central não está entre o comunicado e o incomunicado, mas entre a arte apresentada sob

formas convencionalmente reconhecidas como artísticas e a arte que não foi estabelecida sob tais formas. Há, de um lado, a arte não-formalizada, fugaz, “bruta” e, de outro, uma arte que foi, por assim dizer, registrada em um meio comumente reconhecido como artístico. (GREENBERG, 2002, p. 40)

Um princípio que conduz a interação dos indivíduos com os elementos de expressão da obra. A arte é entendida como meio de comunicação que, muitas vezes, é relativizado e/ou dificultado na complexidade de interpretação dos elementos visuais articulados nas obras.

Nessa perspectiva, as categorias e os níveis de apreciação são concretizados na assimilação dos padrões estéticos acionados nas obras, instituindo, assim, relação dialógica, próxima ou distante, clara ou ruidosa, entre o objeto observado e o conhecimento do observador.

## 1.2 A SUBJETIVIDADE NOS PROCESSOS DE VER E INTERPRETAR NA FORMAÇÃO DO GOSTO

Para Kant (1997), dois atos críticos representam os processos de distinguir e de avaliar as obras. O autor afirma que o juízo de julgamento comporta etapas distintas: uma onde se acumulam elementos sobre o fenômeno que nos permite distingui-lo dos outros e, outra, onde a apreciação e juízo do gosto operam no campo subjetivo e dependem de um indivíduo concreto, sendo que os fundamentos históricos atuam como limitadores dessa subjetividade.

O critério de gosto exerce papel importante nos procedimentos de interpretação artística, uma vez que, a partir do movimento moderno, tornou-se comum não gostar de algo, em função da incompreensão provocada pela distorção do real no processo de representação.

No ato da apreciação, geralmente gostamos daquilo que reconhecemos de imediato e, quando o nosso conhecimento se pronuncia, nos sentimos aptos e capazes de apreciar com segurança o objeto artístico. Tal ação propicia certo prazer intelectual e oferece condição de pertencimento cultural.

Para Kant (1997), o juízo de gosto não é um juízo de conhecimento nem de interpretação lógica, mas, sim, uma avaliação estética fundamentalmente subjetiva que está vinculada à reação de prazer ou desprazer referente a algo.

[...] toda referência das representações, mesmo a das sensações, pode, porém, ser objetiva (e ela significa então o real de uma representação empírica); somente não pode sê-lo a referência ao sentimento de prazer e desprazer, pelo qual não é designado absolutamente nada no objeto, mas no qual o sujeito sente-se a si próprio do modo como ele é afetado pela sensação. (KANT, 1997, p.93)

Dessa forma, os processos de leitura e entendimento dos objetos artísticos são resultantes da experiência subjetiva, na qual, cada indivíduo, com seu repertório de conhecimento e capital cultural, faz uso da autonomia crítica para o exercício pleno de gosto e assimilação dos conteúdos expressos pela obra artística.

As leituras estéticas dependem da apreensão dos significados contidos na obra e são conduzidas pela interpretação interessada do observador. “Ler” a obra de arte requer atenção aos elementos da linguagem de representação visual, com ou sem o auxílio de uma teoria, combinado com a capacidade de interpretação livre daquilo que se vê.

Para Bourdieu (2010), os indivíduos possuem capacidade definida e limitada de apreensão da informação proposta pela obra artística, sendo diferenciado o domínio do conhecimento que capacita a assimilação das mensagens emitidas pela obra.

O conhecimento sobre a arte, oferecido pela escola, busca capacitar para a livre interpretação das informações contidas nas obras expostas em museus, galerias de arte, centros culturais, entre outros. O entendimento e o domínio das questões de forma, estilo e linguagem nos tornariam aptos a “ler”, compreender e, conseqüentemente, a se apropriar dos produtos artísticos com mais eficiência.

Para tanto, devemos observar o fenômeno do olhar como condição primeira para a efetivação desses processos de interpretação visual. Para Bosi, o ato de olhar significa conduzir a mente à intencionalidade da significação de algo, sendo, o olho, a mediação entre o mundo externo e o sujeito que “se move à procura de alguma coisa, que o sujeito irá conhecer ou reconhecer, recortar do contínuo das imagens, medir, definir, caracterizar, interpretar, em suma, pensar” (BOSI, 1988, p. 66).

De acordo com o pensamento antigo, gregos e romanos helenizados distinguem duas dimensões axiais do olhar: o receptivo e o ativo. Ou seja, o ato de ver por ver, descompromissado, e o ver como resultado do olhar ativo, com intencionalidade para interpretar a experiência captada pela visão.

Fazendo relação entre a arte e a ciência, Bosi (1988) afirma que o olhar da Renascença determinou a representação perspectiva da natureza, sendo que a pintura recriava a paisagem nos moldes da visualidade antiga, explorando e aprofundando o conhecimento científico que iluminou o pensamento criativo renascentista.

Olhar de perto, olhar de anatomista que observa, em plena luz, as mais finas articulações dos corpos vivos; olhar de naturalista que tateia, como se fosse com as pontas dos dedos, as rugas das pedras. Olhar de longe, medindo as distâncias dos astros e o risco que o seu movimento desenha na abóboda celeste. E à noite, como fazia Leonardo, fechar os olhos na câmara escura e rememorar “os lineamentos das coisas” para que as imagens sensíveis, gravadas pela atenção diurna, se transformassem em *cosa mentale*, trabalho da inteligência, forma geometrizable. (BOSI, 1988, p.78)

O autor analisa que, para Leonardo Da Vinci, o olho tinha o poder de captar a primeira verdade das coisas e, nesse sentido, que a verdade da arte era “uma verdade de corpo e alma” (BOSI 1988, p. 75).

O olhar renascentista nada perde: nem a linha, que não existe, enquanto tal, na natureza; nem a massa, nem o relevo, nem a proporção, nem os tons. Esplendor do real natural, mas também *ostinato rigore*, a pintura é uma ciência de visão que, a partir de Leonardo, não decairá nunca dessa dignidade. Em Paul Klee ela aparecerá como um método que “faz ver”, tornando visível o objeto do nosso olhar. (BOSI, 1988, p.75)

Esse obstinado rigor renascentista produziu a característica na arte que primou pelo naturalismo de representação, na tentativa de transpor, em desenhos, pinturas e esculturas, a natureza matéria das coisas, conforme eram vistas, aproximando a ideia do real para o processo da criação imaginativa do artista.

A proposta artística renascentista de estimular o ato de ver/perceber facilitou a interpretação do discurso narrativo da obra em apreciação, fosse esse discurso diluído na representação de cena histórica, mitológica, religiosa.

Esse fato orientou a maneira de receber e se relacionar com a obra artística, fornecendo, ao observador, a experiência de receber a informação visual e imediatamente identificá-la. O resultado da relação entre o olhar e o compreender determinou o padrão de

gosto que vigorou por muito tempo na sociedade ocidental, sendo sensivelmente alterado com o surgimento dos movimentos de vanguarda, no início do século XX.

Quando falamos do objeto artístico, é comum deixarmos de lado reflexões importantes que, de fato, precederiam a problemática do entendimento da linguagem visual artística: como e por que surge a obra de arte? O que esperamos da obra artística? Questões que nem mesmo o artista responderia de maneira precisa, por não existir lógica estabelecida para a criação das obras e, caso isso fosse possível, talvez os avanços e as inovações estéticas dos movimentos artísticos, que hoje conhecemos, seriam inexistentes.

O ato criativo significa o surgimento de algo ainda não existente e, por essa razão, está impregnado de um sentido imaterial singularmente subjetivo. A criatividade pode ser definida como a capacidade emergente de determinado indivíduo para responder aos problemas que ele formula na sua relação com a realidade.

Nesse caso, o artista se destaca dos demais indivíduos por sua imediata reação de articular respostas para atender às problematizações propostas em suas obras. Para Ostrower (1988), precisamos entender que o motivo pictórico (o assunto que a obra representa) é apenas o ponto de partida para o artista, sendo que o conteúdo expressivo, aquilo que dá corpo ao assunto, nos é comunicado por meio da estrutura formal.

Daí a ideia do surgimento da obra artística, marcada pela necessidade de materialização de uma ideia, vontade ou inquietação. O artista atua como mecanismo de formulação e organização de elementos que, aglutinados no suporte, dão direcionamentos para as variadas interpretações do observador. Esse processo institui a comunicação expressiva entre o artista e o observador.

Quando o artista começa a criar uma imagem, ele parte de um plano pictórico, uma superfície. [...] A elaboração artística consiste em transformar o espaço do plano pictórico em plano expressivo. Quer dizer, o artista configura o conteúdo de seus sentimentos em formas de espaço, usando todas as virtualidades dinâmicas de plano pictórico. Assim, ele caminha da figura do plano para a figura de sua imagem. Jamais então a criação artística surge do nada. A obra de arte deve ser entendida como resultado de um processo de transformação, partindo de certos dados e chegando a outros dados. (OSTROWER, 1988, p. 181)

A arte, independentemente da sua origem, transita no campo de negociação entre a certeza e a dúvida, entre o lógico e o irreal, entre a razão e o sentimento, provocando contínuo

movimento expressivo que propõe perguntas e sugere inúmeras direções estéticas. Cabe a quem a observa, estabelecer maneiras e articular contextos de interpretação que favoreçam possíveis respostas às proposições das linguagens visuais. O artista fornece o repertório expressivo que estabelece o nível de comunicação subjetiva que será ou não acessado por todos.

Criar é ação específica que coloca em risco a ordem previamente reconhecida como “normal”. A noção de transformação está aí inserida. O artista reinterpreta e reorganiza formas e conceitos, legitima o ato criativo, articulando confrontos entre forma e função, entre lógica e subjetividade. É capaz de reinventar maneiras para se comunicar, uma vez que a obra de arte materializa o que é invisível, sendo resultado de sensações e emoções peculiares ao ser humano. A obra não é objeto inacessível, oculto, uma vez que os elementos que a configuram são comuns a todos.

O artista coloca em confronto as normas de estilo conhecidas e praticadas nas análises realizadas pelo observador, buscando, sempre, com autonomia criativa, contrapor a emoção e a razão. A ele é dada a função de incorporar novas fórmulas e sentidos para estruturas estéticas determinadas pela tradição ou pelo senso comum.

Os processos de interpretação dessas emoções exigem do observador o olhar além, o perceber sutilezas normalmente bloqueadas por sua incapacidade de manter, com a obra, um diálogo aberto. E é nesse momento que percebemos toda a dimensão de leitura, onde o espectador e o objeto se relacionam numa alquimia subjetiva que altera conceitos e regras, percepções e sentimentos, escolhas e decisões.

Para Greenberg (2002), com frequência, as pessoas recorrem aos livros, cursos de arte e, assim por diante, na tentativa de direcionar a atenção e facilitar o caminho de aproximação com a obra. Entretanto, isso não diz às pessoas o que há de bom no que se aprecia, sem que ocorra por meio delas mesmas. A apreciação é experiência individual e única, uma reflexão íntima, sincera.

[...] não escolhemos gostar nem desgostar de determinada obra de arte. [...] Isso é, em parte, o que torna a arte tão magnífica: não apenas a sua criação, mas, o contato com ela nos deixa inteiramente sós – inteiramente sós. (GREENBERG, 2002, p.147 - 154).

A obra de arte provoca e questiona o observador na sua forma de ver e se relacionar com o mundo. Ela envolve o olhar e promove a experiência estética que impulsiona para outra dimensão do espírito humano, alterando significativamente certezas formuladas *a priori*. Para Ostrower, “a arte continua sendo uma necessidade para os homens, caminho essencial de conhecimento e realização de vida” (OSTROWER, 1991, p. 19).

É possível que o observador, diante da obra artística, experiencie instantes de vulnerabilidade, imergindo num silêncio capaz de revelar as nuances que ela condensa. Em relação à arte, é preciso estar sempre atento e pronto a se surpreender com suas inovações e acolher as surpresas oferecidas, aproveitando potencialmente as experiências sensoriais que ela promove.

O gosto artístico é moldado por conhecimentos estéticos que privilegiamos no momento em que nos relacionamos com arte, sendo geralmente orientado no domínio dos cânones formais da arte clássica.

A vivência com a arte possibilita a elaboração da sensibilidade promovendo a descoberta e o encantamento com visualidades inúmeras, contribuindo na formação do pensamento crítico que irá referenciar as qualidades das coisas.

O pensamento crítico é fundamental para a compreensão da arte e para a aceitação, ou não, do objeto artístico. Por meio da atitude crítica, somos levados a confrontar o real com o subjetivo, ao exercício de elaboração e síntese e do pensamento na interpretação das verdades da obra.

A formação crítica do juízo de gosto reflete os aspectos culturais de onde ela se manifesta. Opera com significações que traduzem a linha tênue entre a ficção e a realidade, onde as certezas ficam sempre mais imprecisas.

Somos todos indivíduos críticos, avaliamos o que vemos a partir dos repertórios visuais que adquirimos ao longo da vida. Gostamos e desgostamos das coisas: eis o princípio do critério de escolha, do juízo estético. Estamos, então, constantemente aptos a julgar e julgamos conforme o conhecimento nos permite.

A arte permite o exercício da descoberta, da dúvida, do prazer. E mesmo as mais complexas manifestações da arte contemporânea são capazes de nos seduzir, de nos provocar, de produzir sensações diversas.

Não ficamos indiferentes diante da obra e a capacidade de promover sentimentos é o que a torna eficiente em sua função. É nesse ambiente que a interpretação crítica atua, transportando o leitor a caminhos pouco frequentados e viabilizando o entendimento do objeto em apreciação.

A arte tem necessidade vital da crítica. Sem o pensamento organizado, condensado na síntese da informação, a arte não consegue sobreviver. A obra desencadeia o contato de sensibilidades entre quem a concebeu e quem irá apreciá-la. Para Douchet (2003), a existência material da obra de arte não vale nada em si, importando apenas a ressonância que ela provoca na consciência dos homens, pois é nela e por ela que as obras vivem.

A interpretação crítica pode legitimar a presença do objeto no mundo. Assim, torna-se importante a efetivação do julgamento de valor para transformação de realidades e aproximação dos indivíduos ao objeto artístico.

É nesse encontro que se potencializa a força da relação ver-sentir-interpretar. É nessa operação de síntese que a leitura estética contribui para a efetivação do momento do ato criador e do ato interpretativo. A crítica e o juízo de valor apresentam a condição de comunhão entre a sensibilidade do autor e a do receptor.

Revelar o que, na obra, traduz a inquietação do autor e, de certa forma, tentar se apoderar do gosto da criação, que só o artista pode provar, faz da crítica um fator de conflito, de provocação, assim como a arte. A sensibilidade do texto crítico e suas relações com o mundo, diante da obra, ampliam nossa forma de sentir, de manifestar o que nos pertence intrinsecamente: a liberdade de ver, de entender, de dizer, de gostar.

Educação, arte e crítica caminham lado a lado, ao mesmo tempo em que forçam a necessidade mútua, uma legitimando a existência da outra, com a mesma finalidade de tentar interpretar subjetivamente o mundo.

A educação oferece suporte à arte na formação de olhares mais consistentes sobre o homem e sua capacidade peculiar de criar, de agir, de ser. É também pelo processo educativo que os valores da arte concretizam novas interações entre o saber concreto, normatizado, e a capacidade de se relacionar com o que é revelado através da sensibilidade criadora.

O que reafirma a importância da subjetividade artística é a necessidade que se tem da sua existência. O que torna o gosto ação cultural necessária para se interpretar o mundo é a capacidade de produzir novos sentidos para o mundo através da atitude crítica diante dele.

### 1.3 O PROCESSO DE EDUCAÇÃO CULTURAL NO ENCONTRO COM A ARTE

A ideia de erudição cultural diz respeito ao reconhecimento e domínio de códigos estéticos presentes nos produtos artísticos, o que contribui para melhor articulação da percepção do observador em relação ao objeto observado.

As relações culturais produzem, no conjunto das manifestações artísticas, a categorização estética do gosto que representa o padrão de alta cultura da elite, distanciando-o e/ou separando-o da cultura popular ou marginalizada, geralmente difundida entre indivíduos pertencentes a classes economicamente desfavorecidas.

O juízo crítico se manifesta, geralmente, na interpretação das linguagens artísticas, sendo um talento moldado, educativamente, pelo conhecimento de arte proposto no projeto curricular, ou, também, no acesso aos programas de instituições culturais, o que viabiliza a capacidade de apropriação dos conteúdos disponibilizados nas obras.

O campo artístico oferece amplo produto cultural que se comporta, em muitos casos, de forma complexa. Já o campo educativo se configura como instrumento de preparação para o consumo do produto cultural, propondo, através dos programas curriculares, condições para o enfrentamento das inovações da arte.

Convém frisar que o papel da educação é fundamental para a legitimação do capital cultural dos indivíduos. O processo educativo, na condução para compreensão e apropriação dos valores simbólicos da arte, contribui para o enriquecimento cultural diferenciado, e, em função dos fatores socioeconômicos que os indivíduos estão inseridos, favorece a distinção sociocultural entre eles.

No contexto social, a aquisição de capital cultural permite acessar posição de distinção importante e exercer influência nas mais diversas áreas de atuação, não implicando ser apenas um produto forjado na generalidade do campo artístico.

Em relação aos padrões estéticos do campo artístico, os indivíduos podem ser mais ou menos capazes de interpretar/fruir uma obra, isso em função da qualidade do processo educacional a que foi submetido e, sobretudo, da qualidade dos contatos presenciais com diferentes modalidades de expressão artística.

Sabe-se, assim, que indivíduos que ocupam posições diferentes no espaço social podem dar sentidos e valores inteiramente diferentes, ou mesmo opostos, aos adjetivos comumente empregados para caracterizar as obras de arte ou os objetos da existência cotidiana. (BOURDIEU, 1996, p. 331)

O conhecimento que compreende a formação do capital cultural favoreceria a elaboração de critérios de julgamento estético para o posicionamento mais crítico diante das manifestações artísticas, o que ajudaria a determinar a boa arte ou o bom gosto. É comum pensarmos que a posse de capital econômico privilegiaria o acesso selecionado e frequente aos bens culturais e que as diferentes maneiras de incorporação dos valores estéticos determinariam categorias e níveis distintos de capacidade cultural.

Nessa perspectiva, a capacidade cultural também seria questão vinculada ao gosto pessoal, ou seja, não seria algo diretamente resultante das condições econômicas de cada um. No entanto, alguns privilégios culturais não implicam a lapidação do gosto ou o acréscimo de elementos de cultura. O gosto educado depende também da disposição e do interesse pessoal em acessar/incorporar os valores e conhecimentos da/sobre arte.

O capital cultural torna possível a configuração do gosto elaborado que permite acessar e/ou compreender a complexidade das linguagens de expressão, situando e contextualizando as diferentes camadas de interpretação simbólica agregadas às obras. O processo de educação do gosto e a prática de leitura estética proporcionam condições ideais para melhor fruição da arte.

As diferenças culturais, constituídas nas oportunidades de acesso aos bens artísticos, são formas de seleção que personificam o *status* cultural dos indivíduos, nos distintos estratos sociais. Assim, viabilizar a capacidade cultural implicaria condições de formação educativa diferenciada e adoção de processos pedagógicos que colocassem a arte e em conexão com as demais disciplinas escolares.

No processo de socialização da arte, a seleção e a distribuição de conhecimentos contribuem para a obtenção de melhores condições de aprendizagem e consequente elaboração da sensibilidade e criatividade dos indivíduos.

Situação que pode encontrar ressonância na vida cotidiana a partir da maneira diferenciada de incorporação de saberes dos campos educativo e artístico, onde estão em jogo a formação e as oportunidades que os campos oferecem na instituição de categorias de

avaliação, a partir do conhecimento legitimado pelos agentes que definem as regras e valores estéticos.

As oposições que estruturam a percepção estética não são dadas *a priori*, mas, historicamente produzidas e reproduzidas, são indissociáveis das condições históricas de seu emprego; da mesma maneira, a disposição estética, que constitui como obra de arte os objetos socialmente designados à sua aplicação, delimitando ao mesmo tempo a alçada da competência estética, com suas categorias, seus conceitos, suas taxionomias, é um produto de toda a história do campo que deve ser reproduzido, em cada consumidor potencial da obra de arte, por um aprendizado específico. (BOURDIEU, 1996, p. 333)

Nesse sentido, há, no cruzamento entre as práticas educativas com as práticas de instituições culturais, a efetivação da aprendizagem baseada na experienciação do objeto real, da história cultural materializada em objetos musealizados que ressignificam os fatos sociais de épocas e de culturas distintas.

A presença do objeto artístico faz com que sensações sejam articuladas no instante da observação. A obra tanto favorece o simples prazer da contemplação quanto promove o desconforto causado pela incompreensão de determinado código ou narrativa visual desconhecidos.

A obra de arte é inesgotável fonte de informação e discussão sobre a forma de perceber e se relacionar culturalmente com o mundo. A manifestação estética é resultado das maneiras como as informações culturais são condensadas e diluídas pelo artista no uso das linguagens de expressão. “O verdadeiro assunto da obra de arte não é nada mais que a maneira propriamente artística de apreender o mundo, isto é, o próprio artista, sua maneira e seu estilo, marcas infalíveis do domínio que tem de sua arte” (BOURDIEU, 1996, p. 334).

O confronto com a obra torna-se importante na ampliação da nossa capacidade de ver além dos fatos e estilos, pois o valor de uma obra consiste em vislumbrarmos inúmeras possibilidades de aprendizagem num universo que, constantemente, nos fascina ou nos incomoda.

A arte produz linguagens e a obra artística é a forma utilizada pelo artista para se comunicar com o espectador, sendo necessário estabelecer a decodificação dos sentidos visuais para que se efetive a relação entre os discursos da obra e quem a vê.

Nem sempre, porém, fica evidente o entendimento do que vemos e do que sabemos sobre o que vemos. Nosso olhar para a arte é um ato pessoal de seleção onde efetuamos escolhas definidas por um repertório cultural, por interesse específico ou por satisfação.

E sempre que olhamos algo estamos tentando potencializar os sentidos entre o que vemos e nós mesmos. A imagem em toda sua potência revela o poder de ultrapassar os sentidos daquilo que ela representa. Ela pode nos situar diante da nossa história e nos proporciona real noção dos nossos costumes e identidades. Ajuda-nos a entender o desenvolvimento das sociedades ao longo do tempo funcionando como testemunho silencioso da evolução estética e cultural do homem.

Acessamos os códigos estéticos para nos relacionar com as imagens em função da qualidade e quantidade do conhecimento que acumulamos. A aproximação com os produtos da arte é vinculada aos padrões estéticos que movem o interesse individual na seleção do que escolhemos ver e do que iremos gostar.

O juízo estético de cada um, por ser uma intuição e nada mais, é acolhido, e não oferecido. Não se escolhe gostar ou deixar de gostar de determinada obra de arte mais do que se escolhe ver o sol como luminoso e a noite como escura. [...] Por outras palavras: a valoração estética é reflexiva, automática, e jamais se chega a ela por arbítrio, deliberação ou raciocínio. (GREENBERG, 2002, p.43)

A idealização do belo como orientação de avaliação (colocada em prática no primeiro instante da observação), define o tempo que se dispensa diante da obra artística para identificação de formas visuais que propiciem efetuar conexões a partir delas.

Quanto maior for a sensação de satisfação proporcionada pela obra, maior será o tempo dispensado para apreciá-la. Eco (2004) afirma que belo, bonito e outras expressões similares são adjetivos que usamos frequentemente para mostrar algo que nos agrada, indicando, dessa forma, que belo representa o que é bom.

A apreciação artística resulta de sensações ocasionadas no observador na relação com o que ele observa. Os sentidos estimulados no momento da apreciação são potencializados na compreensão das questões estéticas postas em análise.

Os conteúdos aprendidos na escola sobre as poéticas da arte são, geralmente, acionados nos encontros com as obras disponibilizadas em espaços culturais ou em projetos expositivos de caráter artístico-educativo.

A capacidade de interpretar a obra vincula-se à ideia de perceber que beleza é qualidade intrínseca da arte. Nessa relação, é comum considerarmos como boa a obra que ofereça alguma satisfação e que nos possibilite identificar formas e narrativas embasadas pelos códigos da linguagem visual que aprendemos.

Em termos de beleza, sabemos que uma das obras mais importantes do Renascimento italiano é o retrato da Mona Lisa<sup>9</sup>, pintado pelo artista Leonardo Da Vinci. Aprendemos, das mais diversas maneiras, que essa pintura representa o padrão renascentista de belo e que a habilidade técnica do artista transcende o momento cultural em que a obra foi produzida.

**Figura 5** – Mona Lisa, Leonardo da Vinci, 1503-1517, pintura a óleo.



Fonte: GARIFF, 2008, p.33

A condição de reconhecer que o retrato da Mona Lisa é de autoria do artista Leonardo Da Vinci, não confere ao indivíduo a erudição que solicita o domínio das normas e teorias consideradas cultas. A popularização da obra como um ícone da arte ocidental (que circulou

---

<sup>9</sup> Mona Lisa, Leonardo da Vinci, 1503, 1503-1517, óleo sobre tela, Louvre, Paris. Pintura considerada como obra icônicas da história da arte. Os efeitos da técnica do *sfumato*, criada por Leonardo, mudaram a forma de representação do retrato a partir do Alto Renascimento. O *sfumato* era estratégia inovadora na pintura de Leonardo que tratava a passagem do escuro para o claro através de matizes suaves de cor que modelavam perfeitamente os volumes das formas representadas.

em diversos meios de comunicação, atingindo diferentes camadas sociais) forneceu referências que fizeram que a obra fosse culturalmente apropriada.

Entretanto, por trás do sorriso insinuante da Mona Lisa, interpretação fatual feita por grande maioria das pessoas, existem informações históricas e sociais que fazem da obra fonte privilegiada de conhecimento: quem seria a personagem retratada por Leonardo? Quais as inovações pictóricas apresentadas nessa obra a tornaria ícone da arte?

A pintura da Mona Lisa, apesar de toda a sua popularidade, assim como outras grandes obras artísticas, continua sendo uma obra cuja aparência disfarça conhecimentos específicos sobre estilo, linguagem e história social, ainda desconhecidos para a grande maioria das pessoas.

Atingir a informação oculta na obra não é exercício comum aos observadores, e nem todos possuem conhecimento necessário e habilidade de articular relações no momento da apreciação. As obras são fontes inesgotáveis de significação e solicitam que os conhecimentos sejam constantemente acessados e expandidos.

#### 1.4 EDUCAÇÃO DO GOSTO OU GOSTO CURRICULARIZADO?

Análises sobre a constituição do ideal de belo ou de beleza sempre foram pertinentes para a avaliação estética do gosto. Se o conhecimento sobre os valores da arte formula o padrão erudito de conhecimento cultural, esse conhecimento pode forjar a noção de qualidade superior do gosto para determinados produtos ou categorias da produção artística.

Para Kant (1997), o juízo de gosto sempre precedeu o prazer obtido a partir do objeto estético. Esse autor acreditava na objetividade do gosto como um princípio ou faculdade exercida na experiência estética semelhante a todos os indivíduos.

Essa semelhança traduz a ideia de senso comum, onde se estabelecem alguns padrões de interpretação que pouco variam entre as sociedades. Por exemplo, é consenso que a pintura da Mona Lisa representa o ideal de beleza capaz de agradar indivíduos de diferentes crenças e culturas. Esse ideal de beleza reafirma o nível estético diretamente vinculado às regras formais utilizadas na confecção desse retrato, e que traduzem a excelência das técnicas do desenho e da pintura para representação naturalista do motivo em questão.

Compreendemos, da mesma forma, que, nas sociedades, se estabelecem valores de comportamento que definem o ideal de bom gosto (aquilo que estamos de acordo) e, quando determinadas formas ou atitudes não correspondem a esses valores ou não se enquadram no contexto cultural em voga, são categorizadas como sendo de gosto não convencional, ou seja, de feio ou de mau gosto.

Entretanto, a obra *Guernica*, de Picasso, por não ter sido concebida nos cânones clássicos de representação, seria, então, considerada como pintura feia ou de mau gosto? E por que as instituições culturais legitimam o seu complexo valor estético como obra referencial para o ideal vanguardista?

Como se vê particularmente bem no caso da arte de vanguarda, esse sentido da orientação social permite mover-se em um espaço hierarquizado onde os lugares – galerias, teatros, editoras – que marcam posições nesse espaço marcam ao mesmo tempo os produtos culturais que lhes estão associados, entre outras razões porque através deles indica-se um público que, com base na homologia entre campo de produção e campo de consumo, qualifica o produto consumido, contribuindo para constituir-lhe a raridade ou a vulgaridade. (BOURDIEU, 1996, p. 190)

Para Bourdieu (1996), o valor da obra artística é estabelecido pelo campo de produção que o afirma e qualifica em diferentes níveis de valoração cultural. O entendimento das regras e o domínio das normas da arte contribuem para que os indivíduos consigam promover interações com o ambiente cultural e acessem o conhecimento estimulado pelo produto artístico, nos mais variados meios de sua distribuição.

Danto (2000) evidencia importante mudança nos critérios de avaliação da obra artística, mencionando as inovações estilísticas, propostas por Duchamp<sup>10</sup>, no início do século XX. Com os *ready-mades*<sup>11</sup>, Duchamp tornou possível acontecer algumas alterações

---

<sup>10</sup> Marcel Duchamp (1887/1968), artista francês, grande iconoclasta da arte moderna. Um dos precursores da arte conceitual influenciou significativamente as experimentações artísticas subsequentes a sua, tais como o Dadaísmo, Surrealismo, Expressionismo abstrato e a Arte conceitual, entre outras. Introduziu o *ready-made* como objeto de arte alterando o senso estético da arte na adoção artística de materiais não convencionais que questionavam a relação da arte com o gosto, bom ou ruim.

<sup>11</sup> O *ready-made* foi estratégia de Duchamp para colocar em cheque os padrões estéticos em curso no início do século XX. A transposição dos objetos industrializados como objetos artísticos buscou questionar e discordar dos critérios e valores da arte praticados pelo *mainstream* artístico da época. Foi experiência radical que rompeu com a artesanaria da ação artística, se apropriando de algo feito sem função artística e que fosse de uso estritamente prático - urinol de louça, pá, roda de bicicleta, banco de sentar, escorredor de garrafas – elevando esse objeto ordinário à condição de obra de arte.

significativas nos sentidos da arte, propondo a utilização de materiais “abjetos” nas obras, a fim de produzir novas experiências sensoriais ao observador. “Duchamp, sozinho, demonstrou que é inteiramente possível algo ser arte sem ter qualquer relação com o gosto, bom ou ruim” (DANTO, 2000, p.21). Tal operação pôs fim ao sistema de pensamento artístico comprometido com determinado padrão estético de gosto.

**Figura 6** – Fonte, Marcel Duchamp, 1951



Fonte: FARTHING, 2010, p.411

Ainda segundo esse autor, o processo não implicou o entendimento que a era do bom gosto tenha sido substituída pela era de mau gosto, mas que teria sido sucedida pela era do sentido, para a qual não importava se algo era de bom ou mau gosto, mas, sim, aquilo que significava.

Com isso, a mudança no comportamento artístico induziu categorias de produção que passaram exigir cada vez mais do observador. A arte vale-se das questões do cotidiano do artista e do seu entorno social na tentativa de significar aquilo que a vida oferece como contexto e narrativa visual. Nesse sentido, o lugar da arte passa a ser qualquer lugar e toda experiência estética é considerada legítima e institucionalizada.

Para Read (2013), a arte não é apenas aquilo que encontramos nos museus e nas galerias, mas está presente em tudo o que fazemos para satisfazer nossos sentidos, entretanto, estabelece que existe hierarquias na arte que definem as qualidades necessárias para que a obra seja considerada da mais alta categoria.

Avaliamos, a partir dessas indicações, que há significado pedagógico no processo de educação em arte, ou da arte na educação. Não se trata de induzir os alunos, através do ensino

escolar, à prática artística, mas, sim, no encontro com visualidades da arte, desenvolver a intuição, a criatividade, a percepção e o juízo de valor, ingredientes fundamentais na configuração do gosto cultivado.

Esse significado pode ser percebido na objetivação das maneiras de transmissão dos conhecimentos, levando em consideração a cultura exterior à escola, isto é, as diferentes culturas que os alunos trazem para a escola e que não podem ser desconsideradas. Para Read (2013), o conhecimento do professor sobre a natureza do aluno não é menos importante que o sistema em que ele ensina.

Assim, o gosto tem significação no processo educativo, compreendendo ser elemento passível de elaboração, apresentando fragilidades na definição de sua identidade que podem engessar o processo de seu aperfeiçoamento.

Não se ensina a gostar ou não gostar de alguma coisa por convencimento ou imposição. A educação do gosto é processo lento e gradativo que implica a consciência e o pleno uso dos valores culturais e, a partir do lugar e da função que se ocupa, é vinculada às condições de poder nas relações a que os indivíduos são submetidos.

Os procedimentos educativos para a construção do gosto não possuem a mesma dinâmica e não são orientados por um padrão de ensino e aprendizagem. No ambiente da escola, a diversidade de caráter político, econômico e social que envolve os indivíduos, instituem os mecanismos que moldam os sujeitos escolares, dotando-os de capacidades distintas que definem como cada um irá aprender.

A educação pela arte é uma das estratégias no processo educacional que fornecem elementos para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, modificando-os sensivelmente e preparando-os para o mundo em constante competição.

A padronização nas abordagens da arte conduziria à categorização de determinadas formas culturais, reprimindo as culturas genuínas trazidas pelos indivíduos para o contexto da formação escolar.

As culturas genuínas assumem importante papel nos projetos pedagógicos que são estruturados para a eficiente aproximação com os produtos artísticos, uma vez que, se o aluno identifica os elementos do cotidiano em determinada manifestação artística, imediatamente estabelece relação de satisfação com isso. Fato explorado de forma incisiva, pela indústria cultural, que padroniza os sentidos da arte para o consumo imediato e automático de valores determinados em função de interesses comerciais.

Acreditamos que a definição do gosto se efetiva de maneiras distintas em ambientes educativos que propõem e avançam nas discussões e reflexões sobre o papel da cultura e da arte para a sociedade. Escola, museus e instituições artísticas/culturais assumem função estratégica na constituição educativa do ser cultural, contribuindo potencialmente para a formação estética institucionalizada de cada indivíduo.

Para Bourdieu (2007), a herança cultural que cada indivíduo carregará para os espaços sociais e educativos tem início na vivência proporcionada pela família. O contexto cultural familiar é responsável pela aproximação ou pelo afastamento dos aparelhos culturais disponibilizados, sendo que o encontro com a arte e com a cultura será interditado em função das condições sociais e econômicas envolvidas no processo.

Fica evidente que, conforme o nível social de cada um, tanto mais ou menos significativa será a qualidade dessa condição cultural. Assim, temos nessas relações a configuração de níveis distintos de cultura e de gosto categorizados pela qualidade das informações adquiridas e processadas.

A escola corresponde às exigências e demandas sociais e age como organismo de articulação dos valores da cultura moderna, atuando na distribuição de conhecimentos por meio de programas curriculares que sistematizam e orientam o que e como deve ser ensinado, numa lógica que atende aos interesses do capital. É evidente, porém, que, para além desses interesses, há o sistema político e econômico influenciando a configuração do campo educativo e, conseqüentemente, interferindo na relação do setor com os mecanismos de produção de cultural.

Nesse processo, entendemos que o lugar que a arte ocupa na produção curricular também se reflete nas relações sociais do lugar onde ela é produzida. Os PCN para a disciplina Arte são percebidos como esforço de inculcação de valores culturais, correspondendo às expectativas de seleção e distribuição de conhecimento como possibilidade de curricularização da cultura a partir da determinação de parâmetros estéticos de gosto.

Com efeito, a curricularização cultural influencia as maneiras com que os indivíduos se relacionam com as linguagens artísticas e, dependendo de como isso se efetiva, pode induzir à idealização de gosto que corresponda ao processo de curricularização e/ou orientação induzida desse gosto, uma vez que, nessa perspectiva, visualizamos que a seleção dos conteúdos curriculares já pressupõe a pré-definição dos valores artísticos que serão incorporados durante o percurso de formação escolar.

A seleção oficial do conteúdo para o ensino escolar da arte institui a primazia de determinadas obras e artistas considerados fundamentais para o conhecimento sobre a arte, sendo essa primazia geralmente valorada e legitimada por pesquisadores, historiadores, críticos e estudiosos do campo artístico.

Para Greenberg (2002), determinadas obras artísticas se destacam em seu tempo ou na posteridade, por sua excelência, e continuam a se impor como referência e determinante do gosto objetivo estruturado nos valores indicados na aceitação de artistas, obras e movimentos estéticos referenciais. Sobre a ideia de gosto privilegiado, o autor afirma que

[...] no passado, o melhor gosto poderia estar disseminado por toda uma classe social ou por toda uma tribo. Em tempos mais recentes, ele pode ou não ter permanecido nas mãos de um círculo restrito – como os *cognoscenti* que se encontravam dentro e ao redor do Vaticano, no início do século XIV, ou os círculos frequentados por Baudelaire, em meados do século XIX. No entanto, seria incorreto querer, no conjunto, vincular o melhor gosto de determinado período a indivíduos isolados. (GREENBERG, 2002, p.70-71, grifo do autor)

A elaboração do “melhor gosto” ou do gosto cultivado não está ao alcance de todos, mesmo quando submetidos às mesmas oportunidades de formação. Essa afirmação encontra correspondência em Bourdieu (2007) que diz que, mesmo quando os indivíduos compartilham de oportunidades iguais, ou que acessem formação escolar importante, tal fato não corresponde à condição de igualdade sociocultural entre eles.

A capacidade de avaliar, de formar o senso crítico na constituição de juízo de valor para moldar o gosto cultivado, implica a observação de alguns aspectos culturais que são estimulados no contato com os produtos da arte. Temos capacidade crítica e julgamos tudo o tempo todo. Avaliamos aquilo que vemos tendo como parâmetro um repertório visual adquirido ao longo da nossa formação e da nossa vida.

Para Bourdieu (1996), as categorias empregadas na percepção e apreciação da obra artística são vinculadas pelo contexto histórico e estão associadas ao universo social situado e datado, cujo uso dos objetos artísticos são marcados pelo capital cultural e pela posição social que os indivíduos ocupam.

Eis o princípio que nos habilita realizar escolhas, definir padrões de comportamento, afirmar o valor do bom ou do mau gosto. Definimos o que é bonito e bom, e o que é feio e

ruim, baseados em critérios históricos que estabeleceram vereditos para as questões da estética e da arte. Hegel (2009) precisou, em sua teoria sobre estética, que o fim da arte era despertar em nós o sentimento e o sentido de belo.

Ter gosto é, pois, ter o sentimento, o sentido do belo, é uma apreensão que, sem sair do sentimento, passa por uma tal formação que descobre o belo imediatamente, qualquer que seja e onde quer que esteja. A “teoria das belas-artes e das ciências do belo” destina-se a formar o gosto, e tempo houve em que esteve muito em voga. Mas o gosto é um modo sensível de apreender o belo, adotando para com ele uma atitude sensível. (HEGEL, 2009, p. 53)

Assim, para Hegel, o que define a qualidade da obra artística é a capacidade de provocar no observador sensações de conforto visual, de prazer, e induzir ao estado sensível de contemplação, compreendendo uma característica *sine qua non* de beleza artística. Contudo, contrariando essa ideia, Parsons (2005) afirma que nem todas as obras de arte são bonitas e que a beleza não deve ser mais importante do que a obra, ou seja, não restringimos/reduzimos o valor da obra apenas à condição de beleza.

Desde a década de 1960, a arte tem sido descrita com algo único, diferente de outras disciplinas na escola. Segundo Parsons (2005), o mais importante em arte não é perceber como ela se diferencia de outras disciplinas, mas como podem todas elas ser pensadas em conjunto. Para o autor, arte, às vezes, não parece ser disciplina muito organizada, não ficando claro, sob alguns aspectos, a presença da estrutura essencial de ideias para se fazer ou pensar sobre ela.

O papel da educação, nesse processo, seria contribuir na gradativa elaboração da cultura visual e para aquisição dos conhecimentos e conteúdos estipulados para a generalidade da disciplina artística. Não impondo conhecimento único e restrito ao conteúdo curricular para a arte, mas através da maior aproximação com outras áreas, incorporando, ao debate da arte, informações complementares de outras disciplinas escolares.

Devemos levar em consideração que, em arte, a educação do gosto é uma das estratégias para a legitimação cultural a partir de valores selecionados e identificados como essenciais para a erudição artística. Contudo, como lidar com questões que surgem no enfrentamento para a afirmação desses valores, como, por exemplo, a visualidade da cultura popular de massa que impõe outros padrões estéticos?

Diferentes valores estéticos geram códigos específicos de interpretação sobre o que entendemos como cultura erudita e cultura popular. A imposição dos valores estéticos da arte culta sobre a popular problematiza a ideia de curricularização ou normatização do gosto, ou seja, a definição de que o bom gosto ou o gosto culto é resultante do domínio do conhecimento oficial da arte presente nos documentos que orientam as ações pedagógicas escolares.

E a cultura popular, nesse caso, como forma de cultura fundamentada na percepção e adoção de elementos cotidianos simples, muitas vezes, aprendidos ingenuamente na manifestação prática, sem normatização ou sistematização educativa.

A diversidade das manifestações culturais, expressas no espaço da escola e fora dela, é constituidora da complexa noção que podemos formar sobre cultura e bom gosto. No ambiente educativo, a normatização dos conteúdos formula possíveis caminhos para a inculcação de valores, organizando os conhecimentos de acordo com os objetivos do processo pedagógico.

Tanto para a educação formal quanto para a não formal se estabelecem mecanismos de apropriação dos conteúdos sobre arte e cultura. Para o processo escolar, os documentos curriculares são os instrumentos necessários para a afirmação do ideal de cultura que se pretende incorporar no cotidiano dos indivíduos.

Da mesma forma, percebemos que, em outros espaços de cultura institucionalizados da arte (museus, centros culturais, galerias ou bienais de arte), os materiais educativos elaborados para a orientação do conhecimento a ser apreendido adotam estrutura formal muito próxima da praticada no espaço escolar.

A constituição de núcleos educativos, nos espaços de ensino não formal, compreende o interesse constante de se pensar práticas para a educação cultural, assim como, a educação do gosto. Propostas didáticas são elaboradas para operar a presença física das obras, potencializando a efetivação dos conhecimentos disponibilizados por elas.

Os documentos curriculares de arte propõem abordagens educativas para diferentes temáticas artísticas, contudo, não são explicitamente concebidos para a efetivação de um padrão de gosto e cultura eruditos. Em sua configuração, esses documentos buscam relacionar o conhecimento erudito com aspectos do conhecimento popular, traduzindo as distintas realidades sociais enfrentadas por professores e alunos, no contexto de formação educativa dos indivíduos.

Entretanto, análises a respeito dos conteúdos dos documentos curriculares e de processos históricos para a consolidação de propostas educativas, no país, evidenciam os inúmeros desafios enfrentados para a concretização do projeto cultural pretendido/estabelecido a partir do alcance social da Educação.

## **2 A PRODUÇÃO CURRICULAR NO BRASIL NOS ANOS NOVENTA: aproximações ao ‘lugar’ da arte nos processos de seleção e distribuição de conhecimentos**

Nesse capítulo apresentamos algumas análises sobre como a reorganização de ordem econômica mundial na década de 1990 influencia a definição de políticas educacionais que determinaram a modernização dos sistemas de educação pública no Brasil em prol da constituição de mecanismos curriculares em sintonia com questões e demandas sociais.

Consideramos que, marcada pelo processo de mudanças em função de novas perspectivas de organização econômica e política propostas pela Reforma do Estado, a década de 1990 inaugura a reestruturação no sistema educacional na proposição da educação básica.

A partir da elaboração da política curricular, o Ministério da Educação (MEC) impulsionou o processo de reorganização dos conhecimentos distribuídos nos diferentes níveis de ensino que culminou na criação de um documento oficial para educação, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Observamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se apresentam como instrumento de reestruturação da educação em âmbito nacional, promovendo reflexões sobre o processo de seleção, distribuição e avaliação dos conhecimentos, indicando possibilidades de inovação das práticas, bem como, proporcionando maior atenção às necessidades educativas organizacionais e individuais.

Nesse contexto, particularizamos essa discussão no volume dos PCN dedicado à disciplina Arte, tendo como foco as orientações para artes visuais, com interesse de perceber o lugar que a arte ocupa no desenvolvimento de política curricular voltada para o estabelecimento do sentido de gosto.

Tal exercício está orientado pela percepção da forma e do conteúdo pelos quais os mecanismos da produção artística se configuram nesse currículo a partir dos processos de interpretação e apropriação de informações socialmente consideradas como legítimas para a constituição de erudição e emancipação cultural.

### **2.1 SOBRE A PRODUÇÃO CURRICULAR NO BRASIL E A DÉCADA DE NOVENTA DO SÉCULO XX**

Para Apple (1982), o estabelecimento do currículo escolar para o ensino deveria estar em diálogo direto com os interesses da sociedade, buscando responder questões relativas às

diferenças sociais, nesse caso, pensando como a escola contribui para a manutenção dessas diferenças.

Na análise da produção curricular, podemos estabelecer algumas reflexões: como se efetua a seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros? O que define que determinada disciplina é mais importante que a outra, e, que tipo de definição conceitual é adotada na orientação das disciplinas selecionadas?

Relacionar o cotidiano com o sistema educacional poderia ser ação positiva no enfrentamento dos conflitos gerados pelas lacunas percebidas, em âmbito escolar, no processo de formação de conhecimento e capital cultural. Para Moreira (2001), a restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos deveria dar lugar à propostas que abrangessem praticamente todo e qualquer fenômeno educacional.

Percebe-se, então, que o desafio das teorias sobre o currículo é propor estratégias para colocá-las em prática, de forma que atendam amplamente as demandas dos envolvidos com o processo educacional, seja numa dimensão política ou numa dimensão pedagógica. Ainda segundo o autor, “ao que parece, o campo do currículo caminhou, nos anos noventa, para uma situação de crise: dispersão, sofisticação teórica, mas ainda reduzida ‘visibilidade’ nas escolas” (MOREIRA, 2001, p.47).

Para Souza (1993), no currículo, por sua natureza, encontra-se impregnado o problema da relação teoria/prática. Para esse autor, a concepção do currículo demanda que se tenha conhecimento amplo de mundo, sociedade e educação, considerando os fundamentos filosóficos, ideológicos e sociológicos, entre outros de caráter político, institucional e administrativo.

O currículo implica sempre pretensões pragmáticas, ou seja, nele está imbricada a questão da racionalidade da ação. Ele concerne, também, às decisões educativas sendo, portanto, afeto a questões de planejamento (concepção) e operacionalização/desenvolvimento (processo). (SOUZA, 1993, p. 126)

Apesar dos esforços dos pesquisadores do currículo, as teorias que formam a produção curricular estão ainda distantes da realidade escolar e, muitas vezes, longe do fazer docente e sem nenhuma relação direta entre teoria e prática. Entender como a seleção de conteúdo a ser ensinado, a quem será ensinado, e onde será ensinado, mostra a complexidade

das questões envolvidas no processo de organização cultural dos conhecimentos distribuídos aos indivíduos no espaço da escola.

Essas questões são evidenciadas nas maneiras como a leitura de currículo e de produção curricular é pensada para corresponder perspectivas educativas num determinado panorama social, na busca por soluções que respondam às diferenças culturais presentes nos procedimentos de ensino e aprendizagem.

A ampla reorganização de ordem econômica mundial estabeleceu, na década de 1990, preocupação com questões de comunicação promovida pela globalização das informações. Nesse período, as políticas públicas buscaram instrumentalizar o país de acordo com as exigências propostas pelo investimento de organismos internacionais que vislumbram, a partir da Educação, possibilidades de adequação social em nova configuração e desenvolvimento do capital.

Assim, as políticas educacionais brasileiras, inseridas no projeto maior de reformulação das políticas públicas pelo Estado, contribuíram na tentativa de ajuste social se alinhando às políticas econômicas que correspondiam às orientações dos mecanismos internacionais de investimento no país, a fim de promover a estabilidade monetária e o desenvolvimento sócio educacional.

A década de 1990 foi marcada pela busca de modernização da gestão dos sistemas de educação pública em prol de uma educação de qualidade em sintonia com as questões e demandas sociais. O processo de globalização econômica associado à adoção de novas tecnologias no setor produtivo, culminou em alterações nas relações de trabalho e nas leis trabalhistas que as regulam, e, em função disso, o Estado é levado a assumir novo papel em relação às políticas públicas mediante às demandas sociais de emprego e educação.

A Reforma de Estado correspondeu aos ajustes estruturais solicitados pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a fim de se estabelecer a modernização do Estado para o país superar a crise econômica e inserir-se na nova ordem mundial. Para Dain e Soares (1998), o processo reformista no Brasil tem início na década de 1980, e, apesar da Constituição de 1988 ter pretendido universalizar a proteção social e promover a descentralização das políticas públicas, na prática isso pouco se efetivou.

Entretanto, a partir da década de 1990 começam ser propostas ações por parte do governo federal para reformular o modelo de Estado preconizado nesse contexto constitucional. A Reforma de Estado brasileiro revela-se omissa em relação ao

estabelecimento de política pública de proteção social, tendo perfil meramente administrativo e não constituindo de maneira eficiente como uma reforma.

Para Dain e Soares, “a estratégia central da reforma em questão resume-se à substituição da administração burocrática pela administração gerencial” (DAIN, SOARES, 1998, p.66). Nesse contexto, a Reforma é vista como instrumento para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia brasileira.

O Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), ligado ao governo federal, propõe que a ação básica para corrigir distorções ou desvios do Estado seria a transferência para o setor privado de atividades controladas pelo mercado, ou seja, na privatização das estatais e descentralização do setor público na execução de serviços sociais de educação, saúde, cultura e pesquisa.

Bresser Pereira detectou que os problemas que envolveram a Reforma de Estado no Brasil foram “a delimitação do tamanho do Estado; a redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.49-50).

A superação desses desafios passou ser requisito fundamental para se conseguir maior eficácia na intervenção estatal e fortalecer o poder gerenciador do Estado. Para o autor, a reconstrução do Estado implicaria dotá-lo de maior poder a fim de promover

[...] a recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento. (BRESSER PEREIRA, 1998, p.58).

Ainda para esse autor, na lógica gerencial atribuída ao Estado, as atividades da área social e científica deixariam de ser competência exclusiva do Estado, sendo que as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, entre outras instituições, seriam

atividades competitivas que poderiam ser controladas não apenas através da administração gerencial, não havendo razão para que essas atividades permanecessem vinculadas ao Estado como monopólio estatal.

Nesse contexto, organismos internacionais de financiamento como o Banco Mundial<sup>12</sup> atuaram com políticas de ação econômica para determinar lógicas de mercado que interferissem diretamente nas reformas educacionais. Essas interferências visaram a atualização das políticas curriculares e indicaram a privatização do sistema educacional e o reposicionamento do domínio do Estado nos setores produtivos.

Investimentos oriundos do Banco Mundial constituíram mecanismos importantes na reestruturação de países em desenvolvimento, dando ênfase nos programas voltados ao setor educativo para a formação de indivíduos atuantes com capacidades específicas para atender as demandas capitalistas e os avanços econômicos, políticos, culturais e educativos das sociedades.

O Banco Mundial transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação. [...] O BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. (TORRES, 1998, p.126)

Sob a orientação da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, no Brasil as mudanças seguem as recomendações internacionais que orientam as reformas educativas com a reavaliação das propostas curriculares.

Os investimentos do Banco Mundial se orientaram pela ideia de educação como forma de compensar os níveis de pobreza que o Brasil enfrentou devido aos ajustes econômicos, na percepção do sistema educacional como ponte para o alcance do novo padrão de acúmulo do capital, isto é, entender a educação como a melhor forma de mudar as condições de pobreza

---

<sup>12</sup>Os investimentos do Banco Mundial nos países em desenvolvimento visam à redução da pobreza a partir das estratégias e prioridades apresentadas pelos governos. O BM é composto pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), além de outras três instituições financeiras.

da população, embora a realidade tenha sinalizado que a educação de baixa qualidade do país pouco contribuiu para esse ideal.

Para Maués (2003), é no contexto de globalização e neoliberalismo que se dá a intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-nação, sendo a educação instrumento para objetivar o alinhamento à nova ordem econômica, política e social. Nesse contexto, os organismos internacionais passaram a determinar, também, as metas que os países deveriam atingir em matéria da educação.

Ainda para esse autor, os organismos internacionais assumem de forma velada, nos países em desenvolvimento, o papel dos Ministérios da Educação. Assim, nos países da América Latina, o Banco Mundial propõe orientações que definiriam as políticas educacionais postas em prática e organizadas em documentos como Prioridades e Estratégias para a Educação.

Essa proposta visava uma série de reformas com o objetivo de que a educação pudesse contribuir significativamente para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza, pautada em três princípios: equidade, qualidade e diminuição do descompasso entre as reformas educativas e as reformas econômicas dos países.

As políticas educacionais estão dentro do marco da reforma do Estado, e, consideradas na óptica do caráter instrumental, subordinadas à lógica econômica, tendo em vista a necessidade de adequar os países às exigências postas pela globalização e incluí-los, ou permitir a sua inclusão, na nova ordem econômica mundial. (MAUÉS, 2003, p.18)

Nos países em desenvolvimento essas orientações deveriam mudar os sentidos da educação como mecanismo articulador capaz de promover uma igualdade social pelo processo educativo, preparando com maior eficiência os indivíduos para assumirem papel mais ativo no movimento econômico a que estavam submetidos. Entretanto, o que se revelou a partir disso foi que, apesar dos esforços, orientações e investimentos desses organismos internacionais, pouco se avançou na direção de um país sócio e culturalmente igualitário.

Como metas para o alcance dos objetivos indicados para o sistema educacional foi proposto aumentar o tempo de instrução escolar e, através da oferta do livro didático, efetivar a expressão curricular como mobilizadora de conhecimentos que culminasse na melhoria da

qualidade de ensino. Nesse sentido, o Programa Nacional do Livro Didático é entendido pelo governo como estratégia de investimento para tal.

Entendido como território possível de conflitos, o currículo é o documento fundamental para o sucesso e o avanço das propostas educativas pensadas para a obtenção de mudanças significativas na sociedade.

Para a efetivação desse modelo educacional, na década de 1990, exigiu-se a inovação curricular em prol de maior qualidade de ensino com estratégias articuladas para a diminuição das repetências, a evasão escolar e para amenizar as dificuldades do professor de articular as necessidades individuais dos alunos ao ambiente escolar.

Além dessas questões, é importante frisar que nesse processo a indicação de conteúdos escolares que apresentavam relevância social, levando em consideração a diversidade cultural das regiões brasileiras, mantendo o foco das diretrizes estabelecidas nos documentos. Essa mudança curricular atenderia aos propósitos do capital provocando alterações sensíveis na orientação dos indivíduos para sua atuação nas formas de organização social estabelecidas, oferecendo novas perspectivas a partir da função socializadora e cultural da educação.

Para Apple (2006), a escola confere legitimidade cultural na perspectiva da distribuição sistematizada do conhecimento tido como legítimo, exercendo assim papel de controle sobre os indivíduos na condução interessada de valores a serem inculcados pela estratégia curricular, contribuindo na formatação de grupos ou classes entendidos como “poderosos”.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p.59, grifo do autor)

A década de 1990 foi caracterizada pelo grande investimento de recursos internacionais para a modernização dos sistemas de gestão da educação pública no Brasil, entretanto, as proposições feitas pelo Banco Mundial não conseguiram responder ao esperado no que diz respeito à realidade social com igualdade, eficiência e modernidade.

Os anos noventa foram marcados pela reorganização do capital e pelos avanços tecnológicos, e no que diz respeito à modernização educacional, foi proposta uma educação básica que investisse na formação de indivíduos com habilidades, competências e capazes de se adequar às exigências do mercado. Na perspectiva neoliberal, essa formação escolar deveria ser capaz de ampliar nos indivíduos as oportunidades de competitividade, eficiência e produtividade.

[...] quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo de empregos. Isto não significa que a função social da escola seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. (GENTILI, 1996, p. 956)

Para Souza e Lucena (2008), o projeto de desenvolvimento neoliberal tinha desenho mercadológico que buscava evidenciar a importância da individualidade livre e valorizada defendendo a ideia de maior restrição nas interferências do Estado nas políticas públicas educacionais.

Segundo Nagel (2001), na perspectiva neoliberalista, as reformas educativas visavam corresponder à atualização e profissionalização dos indivíduos através da formação escolar, assim, a educação era compreendida como importante mecanismo de articulação para atuação qualificada desses indivíduos no mercado de trabalho, de forma que deveriam estar preparados para serem competitivos e capazes de estabelecer lugares privilegiados de atuação no mercado profissional.

A educação, em tempos neoliberais, foi conduzida para atender o projeto de formação para o trabalho, onde os indivíduos escolares eram pensados como clientela em busca de qualidade para se tornarem competitivos no mercado de emprego (SILVA, 2007). Nessa lógica, a reformulação educacional proposta pelo neoliberalismo e prevista nos documentos produzidos pelos órgãos internacionais, acaba por conduzir ao reposicionamento do conceito de educação e de formação.

Sabemos que para o sucesso das proposições educacionais precisamos entender que essas alterações pressupunham outro desenho curricular no estabelecimento de novos

conhecimentos e valores que serviriam aos objetivos da estrutura capitalista que promovia essa nova moldagem aos sujeitos sociais a partir da escola.

A organização desses conhecimentos está na estrutura curricular que os selecionam e os distribuem por meio do conjunto de disciplinas que correspondem ao processo educativo de cada indivíduo, levando em consideração as práticas e realidades cotidianas, políticas e sociais, dos indivíduos envolvidos.

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (CHARLOT, 2006, p.9)

O cruzamento de áreas distintas do saber enriquece e dá qualidade aos conhecimentos articulados nos encontros interdisciplinares. Esse enriquecimento cultural é forjado a partir de regras específicas de cada disciplina que, em determinados momentos, se complementam interessadamente na relação de aproximação dos conceitos e conhecimentos que contribuem para a formação de novas maneiras de pensar e agir.

As disciplinas, então, têm duas características como uma base de plano curricular. Primeiramente, consistem de conjuntos de conceitos relativamente coerentes que se relacionam distinta e explicitamente entre si. Disciplinas diferentes têm regras para definir as fronteiras entre elas e outras disciplinas e para estabelecer o modo como seus conceitos se relacionam. (YOUNG, 2011, p.616)

É em função do processo de desenvolvimento sócio-histórico que se selecionam os conhecimentos e se definem os interesses do sistema educacional para a constituição de determinada produção curricular que orientará a formação cultural dos indivíduos envolvidos, ficando dessa forma estabelecida a importante relação de complementaridade entre educação, cultura e sociedade.

Pereira afirma que nos discursos das políticas curriculares contemporâneas se expressam as influências do neoliberalismo econômico. “Estas expressões, que podem ser

compreendidas por neoliberalismo educativo, englobam uma série de contradições no afã de direcionar a educação como foco do desenvolvimento econômico das sociedades”. (PEREIRA, 2013, p. 97)

Para Forquin (1993), num mundo onde a ideia de cultura pode se tornar inconsistente fica difícil de assumir e identificar a função da escola como esse espaço de transmissão cultural. O autor conclui que o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de reflexão a respeito da cultura e dos elementos culturais de diferentes tipos de escolhas educativas, sob risco de operar na superficialidade.

Nesse contexto, as transformações no país impulsionadas pela reorganização do capital, desenharam para o campo educativo no Brasil, na década de 1990, mudanças na educação a partir da interferência de investimentos de ordem política e econômica dos organismos internacionais que tentaram definir, sem grande sucesso, estratégias para a reconfiguração de uma nova realidade sociocultural para os países em desenvolvimento.

Os dispositivos educacionais foram direcionados para um novo cidadão que fosse capaz de promover mudanças econômicas significativas em benefício próprio e para o desenvolvimento do país. Assim, pode-se perceber a ideia do Estado-regulador que busca desenhar suas interferências dotando a escola e o professor de responsabilidades na condução de um processo educacional transformador.

Para tanto, adotou-se a estratégia curricular que previa investir na valorização da eficiência e competitividade, e, dessa forma, o Estado-regulador fortaleceria seu papel de definidor do conhecimento oficial, ditando as normas e os valores a serem transmitidos (PACHECO, 2000).

Eficiência, competitividade e produtividade são conceitos que constituem a formatação do individualismo nas proposições neoliberais e o alcance das melhores oportunidades estará vinculado às estratégias dos indivíduos em suas investidas para a manutenção de melhores posições profissionais para concretizar o domínio do espaço social que irá ocupar.

Os conhecimentos necessários para atingir tal objetivo serão legitimados pela escola e formatados a partir da proposta de educação pensada com igualdade para todos os indivíduos em função dos fatores de ordem econômica e cultural.

Por esse aspecto, contrapondo à proposição da educação para o trabalho surge, nesse período, a teoria do ócio criativo desenvolvida pelo sociólogo Domenico de Masi, que propôs

desvincular a ideia tradicional do trabalho com obrigação levando em consideração, além do trabalho, o estudo e o melhor aproveitamento do tempo livre.

Segundo essa teoria, o ócio criativo oferecia para a sociedade pós-industrial melhor distribuição do trabalho, da riqueza, do poder e do saber, mesclando essas possibilidades com o desenvolvimento da criatividade para dar aos indivíduos situações favoráveis de encontro com a arte e com a cultura, para o ideal de liberdade e plena satisfação.

A disposição para o ócio era, muitas vezes, determinada pela falta de emprego, o que levava à busca do trabalho informal para a obtenção de alguma renda. Contrariando os preceitos neoliberais, essa atividade informal servia para mascarar as impossibilidades de se inserir nos dispositivos do mercado de trabalho, o que levava a articulação de maneiras de se aproveitar o tempo “improdutivo” para criar alternativas de sobrevivência num mundo de competição econômica desigual.

Torres-Santomé (2011) evidencia que a educação para o ócio ampliava e explorava novos matizes de conhecimento, abrindo novos horizontes e direcionando para outros interesses que não correspondiam à realidade que era transmitida no processo educativo e que não refletia satisfatória condição cultural.

Quando pensamos a função de transmissão cultural da escola, fica implícito que a definição de cultura se revela polissêmica e, em muitos casos, conflitante. Segundo Forquin, é necessário reconhecer que a educação implica o esforço voluntário com o objetivo de fornecer ou ajudar os indivíduos a adquirir as qualidades e disposições desejáveis.

Certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto que outros constituem objeto apenas de aprendizagens informais, até mesmo ocultas, e outros enfim não sobrevivem a envelhecimento das gerações e não conseguem deixar marcas no tempo. Falar de transmissão cultural supõe, então, sempre, em qualquer nível, a ideia de uma permanência (pelo menos relativa) e a ideia de uma valor, ou de uma excelência. (FORQUIN, 1993, p.11)

Com ideia de institucionalização de alguns aspectos culturais, entendemos a configuração de cultura a partir das orientações curriculares (seleção e distribuição dos conteúdos) constituídas na/para escola, tanto em função daquilo que elas evidenciam quanto

para o que elas sonham, percebendo como isso contribui para tornar os indivíduos escolares mais criativos, mais sensíveis e conscientes de seu papel na sociedade.

Fica evidente que a escola tem função de produção e legitimação de capacidades culturais, além da importante vocação social que se revela na conservação de poderes e privilégios. Segundo Bourdieu (2007), apesar dos indivíduos participarem do mesmo sistema de ensino, isso não garante que partilhem das mesmas oportunidades sociais. O sistema educativo é aberto e ao mesmo tempo interditado para muitos, mascarando o direito de acesso à educação, circunscrevendo espaços limitados de consumo dos bens culturais.

A intervenção do Estado na formação cultural dos indivíduos se efetiva na proposição de estratégias de ação educacional promovendo a seleção, organização e distribuição do conhecimento curricular. As estratégias se configuram através de documentos curriculares (diretrizes e referenciais) com intenção de normatizar o ensino nos diferentes graus de ensino, estabelecendo o conhecimento a ser adotado na orientação das formulações educativas, nacionais e regionais, levando em consideração a realidade e a diversidade cultural brasileira.

Para Pacheco (2000), a efetivação das diretrizes curriculares condiciona a atuação do Estado no sistema educacional balizada pela ideia de construção de uma escola de qualidade que permitiria aos indivíduos amplas condições de atuação no campo social, e a relação entre Estado e cidadão é substituída pela lógica que gere as relações entre prestador de serviço e consumidor.

Além do conhecimento ofertado através do ensino escolar que estabelece valores determinantes para a vocação profissional, e, conseqüentemente, a possibilidade de aquisição de capital cultural e econômico, cada indivíduo traz consigo valores instituídos por herança familiar que podem condicionar as maneiras como cada um irá se comportar no ambiente social. Para Bourdieu (2008), a herança cultural é condicionada pela pertença em classes ou grupos sociais específicos, sendo responsável pela constituição de diferenças cognitivas que podem ou não conduzir ao êxito escolar.

Buscamos identificar como esse conhecimento oficial se expressa nas orientações curriculares para compreender como as ideologias, que revelam os interesses do Estado, estão legitimadas no desenho estrutural desses documentos, evidenciando os princípios que norteiam a seleção conceitual que define o que será incluído ou não como conhecimento legitimador de atuação social.

Apple (2006) afirma que o conhecimento oficial é resultado da seleção cultural interessada, e, na sociedade, assim como existe distribuição desigual de capital econômico, também há distribuição diferenciada de capital cultural.

Apple torna evidente que as escolas desempenham papel crítico na legitimação das formas e categorias de conhecimento, mas, esse conhecimento não é alcançado igualmente por todos, e os indivíduos, através da escola, são moldados a partir de tradições coletivas que são geralmente produtos de interesses e ideologias sociais e econômicas. “O currículo das escolas responde a recursos ideológicos e culturais que vem de algum lugar e os representa. Nem as visões de todos os grupos estão representadas, nem os significados de todos os grupos recebem respostas” (APPLE, 2006, p.84).

Para Silva (1990), as relações assimétricas entre classes e grupos conflitantes determinam um tipo de conhecimento e desvalorizam outros na tentativa de incluir as tradições de classes dominantes, que concretizam um conhecimento válido e digno, sobre as tradições culturais dos grupos subordinados.

A definição daquilo que é considerado como sendo o conhecimento, e particularmente, como sendo o conhecimento escolar, nunca é um ato desinteressado e imparcial. É sempre o resultado de lutas e conflitos entre definições alternativas em que uma delas conseguiu se impor. (SILVA, 1990, p. 61)

As classes dominantes são historicamente condicionadas ao domínio econômico e são promotoras de habitus culturais próprios, geralmente viabilizados nas oportunidades de acesso a um sistema educacional eficiente e, também, com os benefícios do acesso aos bens culturais promovidos pelo campo artístico, o que corresponde à formatação do capital cultural privilegiado.

Em essência, da mesma forma que há uma distribuição relativamente desigual de capital econômico na sociedade, também há uma distribuição da mesma forma desigual de capital cultural. Nas sociedades industriais avançadas, as escolas desempenham um papel crítico em dar legitimação a categorias e forma de conhecimento. O próprio fato de que certas tradições e o “conteúdo” normativo sejam construídos como conhecimento escolar é evidência irrefutável de sua legitimidade. (APPLE, 2006, p, 83, grifo do autor)

Nesse sentido, a alta cultura vinculada à classe economicamente dominante se sobreporá aos valores da cultura popular, diminuindo e/ou limitando os alcances estéticos/artísticos dos produtos oriundos da artesanaria simples, caracterizando-os como produtos das classes sociais menos favorecidas.

[...] o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais. Ela é vista como banal e o insignificante da vida cotidiana, e geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social. (GIROUX, SIMON, 1995, p.97)

A formação do capital cultural dos indivíduos é uma das atribuições da escola e essa possibilidade se processa na seleção e organização dos conteúdos curriculares. Os níveis diferenciados de conhecimento e de cultura revelam a desigualdade na forma em que esses valores são distribuídos no espaço escolar, o que contribui para a afirmação de distinções culturais que influenciam os sentidos de comportamento social privilegiado, o que define a ideia de elite cultural dominante.

[...] uma série de operações de seleção, separa os detentores de capital cultural dos que são desprovidos dele. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis de diferenças sociais segundo o capital herdado, tendo desse modo, a manter as diferenças sociais preexistentes. (BOURDIEU, 2001, p. 22)

Essa elite terá posse do conhecimento que determinará sua erudição e o acesso aos valores artísticos determinados pelo sistema de arte geralmente legitimado por uma minoria de *connaisseurs* que estabelecem a extensão das manifestações artísticas.

A elite cultural estabelece formas de relação com o que chamamos de consumo de cultura que é determinado por *habitus* ligados às famílias e às formas de vida destas famílias. Estes *habitus* serão determinantes no acesso que os alunos terão à cultura distribuída pela escola.

Para Torres-Santomé (2011), é fundamental a presença da arte na educação para promover o estudo das linguagens e formas de expressão que tratam de assuntos do cotidiano vinculados às reais condições sociais de cada um. Com o estudo da arte podem-se articular propostas curriculares interdisciplinares para valorizar os conteúdos, motivar os alunos e

desenvolver tarefas de aprendizagem mais significativas visando a constituição de cidadãos mais criativos e mais produtivos.

É possível pensar que algumas transformações propostas pelo ideal neoliberalista para o campo educativo visavam à formação do cidadão produtivo, competitivo e capaz de superar as barreiras impostas por sua condição social. O fator cultural entra como elemento diferenciado no currículo escolar na tentativa de estabelecer a cultura comum que pudesse reduzir as distâncias socioculturais, sem a pretensão de erradicá-las.

Uma das preocupações do Estado no contexto das reformas dos anos noventa para a formação dos cidadãos corresponde à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), expressando a necessidade de balizar a seleção e distribuição dos conhecimentos, reordenando a estrutura curricular, a fim de promover melhores condições de cidadania através do processo educativo voltado para a igualdade de acesso ao conhecimento, na tentativa de diminuição da desigualdade social.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13)

No modelo econômico neoliberal a implantação de políticas de desregulação, privatização e precarização das instituições e serviços públicos tende a priorizar a livre circulação de capital, não levando em consideração as reais necessidades e os problemas que caracterizam as desigualdades nos países em desenvolvimento, sendo que, em muitos casos, acabam por acentuar as diferenças econômicas.

Esses fatores influenciam algumas mudanças no comportamento dos indivíduos, interferindo nos processos de trabalho, de consumo e de lazer. A formação de capital humano necessário para atender as exigências do mercado de trabalho torna-se base para pensar o processo educativo neoliberal. Um processo que pretendia moldar os indivíduos para que desempenhassem suas funções na sociedade estabelecidas pelos capitais econômico e cultural, configurando espaços de distinção no contexto social.

Young (2007) define que o currículo é elaborado para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos e a escola é o espaço onde entendemos o mundo como lugar de pensamento, não de experiência. Nessa perspectiva, o autor revela que as disciplinas são compostas de objetos de pensamento com conceitos relacionados sistematicamente.

[...] o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos. Entretanto, conceitos são sempre sobre de alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado. (YOUNG, 2001, p. 614)

Distinções culturais são geralmente formuladas no acúmulo de conhecimento dos valores presentes nos produtos artísticos e/ou no domínio das regras que definem os graus de erudição estética. Condições que articulam e estabelecem ideais de alta cultura e selecionam os indivíduos que farão parte da elite cultural e que terão posse de um gosto educado para a arte e para cultura.

A revolução estética que determinou o novo padrão de gosto e de apreciação dos bens artísticos não era realidade para todos. A arte e a alta cultura eram benefícios desfrutados pela elite com formação privilegiada e com capacidade de acesso aos espaços culturais institucionalizados, tais como teatros, museus, galerias e exposições de arte, entre outros.

Em relação ao acesso à arte e à cultura a realidade nos dias atuais não é ainda diferente disso. O que mudou nesse processo foram os esforços, tanto por parte da escola quanto por parte das famílias, para viabilizar o contato dos indivíduos com os produtos artísticos, embora a elite dominante continue desfrutando dos privilégios que seu poder econômico proporciona.

A arte não se popularizou para que os menos favorecidos dela se beneficiassem, mas, o papel da escola tem sido importante para promover maior aproximação dos indivíduos com os bens artísticos. Entendemos que a elaboração gradativa do gosto como fator cultural distintivo capaz de dar mobilidade aos indivíduos em ambientes da arte antes frequentados pelos membros da elite cultural.

Sendo os indivíduos categorizados pelo pertencimento a determinadas classes sociais, torna-se evidente que no processo educativo o currículo não pode articular de maneira parcial

o desenvolvimento cognitivo para o sucesso profissional, evidenciando que as diferenças culturais estão diretamente vinculadas à qualidade de formação escolar. Goodson (1997) afirma que o currículo está longe de ser produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como ele existe num dado momento histórico.

Assim sendo, na perspectiva neoliberalista, a escola é percebida como espaço condicionante para a manutenção e potencialização das desigualdades econômicas e culturais. As práticas escolares servem para moldar indivíduos capazes de se adaptar às mudanças do mercado de trabalho, sendo competitivo e servindo aos interesses e expectativas do sistema de produção e de consumo.

Bourdieu e Passeron (2008) evidenciam que a condição de reprodução da desigualdade econômica e cultural é facultada pelos sistemas de ensino onde o fator cultural é condicionante para reprodução de ideologias que determinam os alcances da classe dominante.

Criam-se, assim, práticas de seleção que afirmam como as relações sociais se fortalecem no ambiente educativo legitimador de códigos de pertencimento que determinam o papel que cada um irá cumprir numa sociedade fragmentada em estruturas desiguais de classe.

Para corresponder aos interesses de constituição de uma sociedade justa, democrática, as reformas educacionais no Brasil na década de 1990 foram estruturadas no ideal de cidadania a fim de beneficiar o desenvolvimento do país através da educação, com investimento nos cidadãos para igualdade social. A produção curricular, nesse período, serviu aos interesses desse ideal na busca da disseminação do conhecimento como ferramenta estratégica de transformação sociocultural.

A sensibilização cultural dos indivíduos é estratégia fundamental para a concretização das mudanças sociais que se iniciam no processo escolar. Pela educação se projeta a construção do indivíduo intelectualmente criativo, consciente de seu valor e de posse de conhecimentos que o tornam apto para conquistar seu lugar na sociedade, com condições de produzir e reproduzir valores culturais necessários para a sua identificação na estrutura social.

A presença da arte no processo educativo propicia a elaboração de critérios de julgamento estético que contribuem para a formação educativa do gosto, assim como, privilegia o compromisso com a diversidade cultural preparando o indivíduo para desenvolver capacidade crítica, permitindo leituras sobre a realidade e ampliando os espaços que ele pode ocupar no mundo.

Essas percepções são decorrentes do estabelecimento de novas possibilidades de entender a educação e como as transformações iniciadas na década de 1990 contribuíram para o aperfeiçoamento dos conceitos de cultura no desenvolvimento das sociedades, aproximando conhecimentos que traduzem como a cultura individual/local caracterizam a personalidade de uma nação e como ela se relaciona com a cultura de outros povos.

Barbosa (2002) propõe o termo “Intercultural” para responder à relação de interação entre diferentes culturas, avaliando que esse seria o sentido da arte na educação para o desenvolvimento cultural.

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar. (BARBOSA, 2002, p. 21, grifo no original)

Apesar das intervenções do Estado na proposição de reformas educacionais, a arte ainda ocupa lugar de pouco destaque na hierarquia do conhecimento e da estrutura curricular, sendo que pouco se entende e se valoriza a respeito da sua função para a educação.

As formas como os conhecimentos são compreendidos no processo educativo e como eles se transformam em conteúdos curriculares são respostas do processo pedagógico que tenta satisfazer as expectativas de formação cultural que nem sempre dizem respeito às condições de trabalho em sala de aula.

## 2.2 O LUGAR DA ARTE NA PRODUÇÃO CURRICULAR

Arte é conhecimento. E na complexidade do conhecimento sobre os produtos artísticos existe a subjetividade individual do ato criador que pede interpretações e aproximações diferenciadas para que se possa efetivar a comunicação entre obra e observador.

A arte é um bem cultural necessário e está presente no cotidiano das pessoas se manifestando nas mais diferentes formas e relações sociais, contudo, é preciso possuir capital

de cultura para distinguir as categorias artísticas e melhor acessar e usufruir das informações contidas nas obras.

A arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas, nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta, etc. (BRASIL, 1997, p.37)

Constantemente estipulamos categorias de análise sobre o fenômeno artístico para diferenciarmos o que consideramos como arte culta/erudita, da arte caracterizada por manifestações da expressão popular. No ato de apreciação, o observador acessa conhecimentos específicos que situam a obra num determinado tempo histórico, estabelecendo os valores e sentidos estéticos que orientam a interpretação e o fruir.

As categorias empregadas na percepção e na apreciação da obra de arte estão duplamente ligadas ao contexto histórico: associadas a um universo social situado e datado, constituem o objeto de usos eles próprios socialmente marcados pela posição social dos usuários. (BOURDIEU, 1996, p. 332)

O domínio das categorias de interpretação da arte estabelece o rito cultural distintivo que, propriamente, não pertence a todos os indivíduos. No campo artístico, o domínio de alguns códigos culturais forma a elite de conhecedores da arte geralmente composta por indivíduos de classes sociais privilegiadas, que acessaram esses conhecimentos por herança familiar ou por formação educacional diferenciada.

Assim, as práticas culturais incentivadas por essas duas instâncias criam o que entendemos por distinção cultural e legitimam os padrões estéticos que dão ao gosto delineamentos de erudição em função das classes sociais.

Quando definimos algo como esteticamente aceitável, que agrada dentro dos padrões de beleza, ou, algo simbolicamente vulgar e que não contempla os valores estéticos em questão, essas são posições afirmadas no campo cultural como resultantes dos capitais acumulados como legados culturais forjados no bojo das transformações sociais.

Tomados como produtos sociais simbólicos, a escola e a família operam como instituidores de competências formando os indivíduos para atuarem em diferentes campos.

Quanto maior o capital escolar e o capital cultural, melhores serão as performances de legitimação do padrão de gosto elitizado, constituído pela transmissão de valores, competências e virtudes que reafirmarão posições privilegiadas no campo social.

Na desigualdade do espaço social as diferenças culturais são potencializadas e distanciam os indivíduos, materializando a necessidade de aquisição de capitais culturais que delimitem os espaços de interação simbólica de cada um, determinando as classes definidoras da alta cultura e a normatização da estética dominante.

Sabe-se, assim, que indivíduos que ocupam posições diferentes no espaço social podem dar sentidos e valores inteiramente diferentes, ou mesmo opostos, aos adjetivos comumente empregados para caracterizar as obras de arte ou os objetos da existência cotidiana. (BOURDIEU, 2002, p.331)

Trata-se do valor simbólico que converge forças vindas dos campos social, econômico e cultural. Essa geografia social desenhada nas avaliações de Bourdieu (2002) reafirma o *habitus* como mediador dos conhecimentos adquiridos, onde os indivíduos de um grupo possuem quantidade e qualidade intelectual em função das posições do sistema condicionante das classes.

Há contribuição significativa de Bourdieu (2007) ao pensamento sociológico a partir de posições referentes ao conceito de *habitus* e campo. Esses dois conceitos permitem a avaliação das relações sociais levando em conta a complexidade das práticas culturais e a subjetividade das intenções estéticas.

E é na subjetividade das intenções que situamos, na arte, o desejo, o gosto, e o belo. Sendo assim, nossas afirmações dos valores estéticos ficam diretamente vinculadas ao lugar que pertencemos e ao que adquirimos por mérito individual, escolar ou familiar.

Situada nas subjetivações das relações culturais, a arte é também produto da intuição, da suposição, da afirmação e indagação. É algo difícil de definir e lugar impossível de se estabelecer certezas. E, se a arte não se limita nas dimensões de uma pintura, música, dança ou escrito, não sendo, então, tão somente o que aparenta ser como expressão artística, então, como conceituar, entender, ver e saber a arte? “O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo” (BRASIL, 1997, p.26).

A arte, entendida como objeto do conhecimento particular produzido pelo homem, conforme mencionado nos PCN, leva em consideração a inovação e o ato criador que organizam e ressignificam as informações contidas no mundo transformando-as em formas estéticas que compreendem as diversas linguagens artísticas.

O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas. (BRASIL, 1997, p.26)

Apesar de ser conhecimento estabelecido na cultura escolar como disciplina, nem sempre os conteúdos selecionados resultam a aprendizagem capaz de estabelecer o sentido de pertencimento sociocultural. Talvez o nível de subjetividade em que o ato criador é envolvido seja um dos fatores que dificultam determinados indivíduos acessarem plenamente a essência e os significados embutidos na obra artística.

Os PCN de Arte (1997) propõem que a educação em arte contribui para o desenvolvimento do pensamento artístico, podendo o aluno ampliar a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação, e que o processo de aprendizagem da arte envolve a realização de trabalhos artísticos, a apreciação e reflexão sobre a produção em distintas culturas e épocas.

Outro sentido de arte percebido nos documentos curriculares compreende à posse do saber criativo capaz de operar conhecimentos transformadores e proporcionar sensações e emoções geralmente acionadas no contato com determinadas imagens, sons, formas, gestos e outros elementos carregados de teor estético, correspondendo ao universo de produção cultural definido por estilos e linguagens artísticos em diferentes momentos históricos.

Os PCN de Arte (1997) determinam que tanto a ciência quanto a arte respondem à necessidade de organização do mundo mediante a construção de objetos de conhecimento que, seguindo as relações sociais, políticas, econômicas, assim como os sistemas filosóficos e éticos estabelecidos, constituem o conjunto de manifestações simbólicas que definimos como cultura de determinado local ou grupo social. “Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana” (BRASIL, 1997, p.26).

A relação entre arte e ciência sempre apresentou abordagens distintas na cultura ocidental, sendo que, nos séculos que antecederam ao Renascimento, se considerava totalmente independente o pensamento racional (ciência) da sensibilidade (arte). Entretanto, não existe ciência sem inovação, sem criatividade, assim como, não se pode pensar em arte sem relacionar com conhecimento. Arte e ciência são produtos da criatividade, do desejo de dar um passo adiante, da curiosidade, da inquietação humana.

Essa discussão interessa particularmente ao campo da educação, que manifesta uma necessidade urgente de formular novos paradigmas que evitem a oposição entre arte e ciência, para fazer frente às transformações políticas, sociais e tecnocientíficas que anunciam o ser humano do século XXI. (BRASIL, 1997, p.27)

A proposta do documento de Arte revela a compreensão do significado da arte na educação, formulando conteúdos e objetivos específicos para o ensino e para a aprendizagem, reforçando a importância do fenômeno artístico como produto do pensamento criativo para a compreensão dos sentidos e dos valores estéticos presentes no cotidiano das sociedades.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 1997, p.19)

A capacidade de percepção sensível do mundo estimulada pelo conhecimento da produção artística torna-se responsabilidade e desafio na elaboração de diretrizes que irão corresponder às expectativas em torno dessa afirmação.

Estimular a capacidade crítica nos indivíduos requer experiência mais eficiente e próxima entre campo educativo e o campo artístico, na concretização do contato dos alunos com as manifestações culturais que nem sempre estão acessíveis a todos.

Caso contrário, pode implicar fragilidades na formação da capacidade de julgar e escolher os produtos artísticos que irão compor os repertórios individuais de capital cultural, uma vez que, na demarcação de *status* cultural nas relações sociais, será preciso avaliar e

selecionar para si as linguagens e as práticas artísticas consideradas como “normas de cultura” e bens culturais capazes de proporcionar qualidade de vida melhor.

A autonomia relativa do campo artístico como espaço de relações objetivas em referência aos quais se acha objetivamente definida a relação entre cada agente e a sua própria obra, passada ou presente, é o que confere à história da arte a sua autonomia relativa e, portanto, a sua lógica original. Para explicitar o fato de a arte parecer encontrar nela própria o princípio e a norma da sua transformação [...] não há necessidade de hipotetizar, como frequentemente se faz, as leis desta evolução; se existe uma história propriamente artística, é, além do mais, porque os artistas e os seus produtos se acham objetivamente situados, pela sua pertença ao campo artístico, em relação aos outros artistas e aos seus produtos e porque as rupturas mais propriamente estéticas com uma tradição artística tem sempre algo que ver com a posição relativa, naquele campo, dos que defendem esta tradição e dos que se esforçam por quebra-la. (BOURDIEU, 2010, p. 71-72)

Na autonomia do campo artístico, os artistas buscaram extrapolar os limites impostos pelas normas de representação ancoradas na imposição de cânones clássicos de representação, rompendo com as fórmulas tradicionais praticadas até o início da modernidade ocidental.

O ambiente escolar lida com dificuldade com questões estéticas e conceituais da arte, sobretudo, da arte na contemporaneidade, em função da resistência que privilegia os valores da tradição. O desafio está posto, também, aos documentos curriculares encarados como parâmetros e diretrizes para o ensino e aprendizagem da arte, uma vez que orientam abordagens pedagógicas permitindo a livre interpretação dos professores em relação aos conteúdos propostos, e na escolha de estratégias para mediar a aproximação dos alunos com os procedimentos contemporâneos da arte.

As atividades escolares são orientadas por teorias curriculares específicas que visam proporcionar a aprendizagem através da experiência estética a partir das artes plásticas, música, dança e teatro, embora, em muitos casos, a formação e o conhecimento do professor sobre determinadas áreas de arte, não correspondam a essas especificidades.

O currículo de arte propõe a seleção de elementos estéticos e culturais que definem, pela escolha das imagens das obras e das teorias artísticas, uma categoria de conhecimento que privilegia e oficializa a noção de cultura erudita. Diante disso, concordamos que “as teorias curriculares são, portanto, trajetórias de legitimação do conhecimento, tanto na natureza da sua seleção quanto nas formas de organização” (SILVA, 2009, p.69).

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1997, p.19)

Segundo os PCN de Arte (1997), aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, levando em consideração as interações que os alunos farão com outros alunos, professores, artistas, especialistas, e as diversas fontes de informação como obras de arte, a produção prática escolar, acervos artísticos de instituições culturais, exposições entre outras.

A arte, na educação, deve levar em consideração a ideia de escola ativa que não se isola dos modos de produção do campo artístico, tornando o aprendizado do aluno experiências pautadas na liberdade de imaginação e capacidade de interação com os objetos artísticos, neste sentido, na vivência pessoal com a arte nos ambientes específicos para esse consumo.

Além disso, o projeto curricular, a escolha do material e dos recursos didáticos para mediação do conhecimento da arte são relevantes e correspondem a obtenção de resultados satisfatórios no processo de apreensão dos processos culturais evidenciados na confluência entre o campo educativo e o campo artístico.

No caso das artes plásticas, a assimilação dos conteúdos históricos trabalhados em sala de aula se potencializará através da visita ao museu ou galeria de arte, oferecendo experiências repletas de sensações que propiciarão maior capacidade de ver, interagir e vivenciar as dinâmicas e dimensões da obra artística.

É possível que a relação entre educação e arte se projete para além do espaço da sala de aula, lugar esse, muitas vezes precário e limitado fisicamente. Sabemos que uma das deficiências no processo de apreensão da arte na escola é decorrente da escassez de experiências visuais concretas em arte. O aluno cuja vivência artística se constitua apenas nos limites escolares, será privado das sensações e emoções oriundas do encontro físico com a obra.

Da mesma forma que, caso não haja projeto pedagógico elaborado para esclarecer sobre a arte disponibilizada no museu, numa bienal ou galeria de arte, a aquisição de

conhecimentos será ineficiente e não promoverá a incorporação dos conteúdos oferecidos pelas obras de uma exposição.

Instituições culturais que investem em grandes exposições aliam o trabalho da curadoria (seleção de artistas e obras que irão compor a mostra) com programas educativos que visam apontar direções na compreensão dos conteúdos abordados no conjunto exposto, tornando a experiência estética mais dinâmica e proporcionando ao visitante a oportunidade de acionar sua capacidade de interpretar, fruir e entender a obra artística.

Os projetos educativos desenvolvidos nessas ocasiões seguem metodologias próximas das que são praticadas no ambiente escolar (visto que, geralmente, são coordenados por arte-educadores, pedagogos, pesquisadores, historiadores), com a vantagem de que os conhecimentos se processam no momento real da presença da obra.

A ideia de discutir o cruzamento dos campos educativo e artístico, numa escala educativa expandida, corresponde à necessidade de produção de conhecimento específico nessas áreas com o intuito de referenciar processos pedagógicos que conduzam melhor a aproximação da escola com manifestações artísticas de espaços culturais não formais, relação ainda pouco explorada e com resultados incipientes no cenário local das ações culturais.

Definir o sentido de arte que se quer ensinado no projeto educativo escolar para a constituição do gosto cultivado, amplia as formas de interpretação das linguagens artísticas que operam com a produção e fruição da arte no contexto particular e universal da experiência humana.

Para os PCN de Arte, a obra de arte compreende o produto cultural determinado pelo tempo histórico e através da criação singular da imaginação humana, numa subjetividade que solicita ações didáticas desenvolvidas no campo simbólico sem que o objetivo seja a explicação literal do mundo real.

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário. (BRASIL, 1997, p.28)

O sentido de avaliação da subjetividade da obra artística sugere a licença poética do artista criador que pode, então, afirmar que a poesia proporciona voar fora da asa (Manoel de Barros), que a lua, redonda e amarela, boia no céu, flutua e navega no azul do firmamento (Tom Jobim), que as paixões humanas podem ser pintadas de verde e vermelho (Van Gogh) e que violeta é a cor da atmosfera e do ar fresco (Claude Monet).

A arte opera o conhecimento que pode acionar a imaginação e estimular a experiência da emoção para reformular os sentidos já estabelecidos no cotidiano das pessoas. A capacidade de lidar com imagens, visuais ou verbais, faz com que as linguagens da arte potencializem a capacidade imaginativa de cada indivíduo oferecendo diferentes densidades emotivas na relação que cada um estabelecerá diante das formas artísticas.

Esse processo reforça a análise acerca da presença de estratégias de afirmação de conhecimentos para a concretização da cultura curricularizada, privilegiada na posse e domínio de determinados saberes sobre a arte, entendendo dessa forma como se configura a distinção de classe na oportunização do contato com os elementos culturais específicos, determinados na seleção curricular para diferentes faixas etárias.

Sabemos que a distribuição de conhecimento cultural, assim como outros, não é praticada com igualdade e nem é ainda o ideal. As diferenças se concretizam justamente na oportunidade de formação de cada indivíduo a partir da sua condição de classe e capital econômico. Bourdieu (2003) afirma que a nobreza cultural possui, igualmente, seus redutos.

Quanto maior o acesso desses indivíduos, sociais ou escolares, ao conhecimento e a fruição dos bens culturais, maiores as chances para a diluição da “nobreza cultural” e para concretização do ideal de cidadania mais justa. Conforme afirma Batista:

O indivíduo torna-se senhor de si mesmo e dos seus conteúdos se lhes for permitido ter acesso a coisas, lugares, processos, acontecimentos e registros, e a garantia desse acesso representa um passo importante no processo de transformação do indivíduo em cidadão e sujeito da sua história. (BATISTA, 2008, p.23)

Pensar a real possibilidade de construção do nosso capital cultural a partir dos projetos curriculares desde os primeiros anos de formação nos faz perceber algumas fragilidades no decorrer do processo educativo.

De acordo com os PCN de Arte (1997), é função da escola instrumentalizar os alunos para que possam compreender, em todo nível de desenvolvimento, que para além do conhecimento artístico como experiência estética proporcionada pelas obras, o fenômeno

artístico recebe outros contornos que ampliam seu significado como produto das culturas e parte da história social, onde a combinação de elementos fornecem registros visuais ou verbais como base da comunicação entre o objeto/produto e o observador.

O domínio da capacidade de absorver os conhecimentos da arte modela o nosso capital de cultura capacitando para a ocupação de posição distintiva no universo erudito das sociedades, caracterizadas por diferenças marcantes no acesso aos bens culturais.

A escola é idealizada como instrumento para fornecer o sentido de pertencimento a esse universo de erudição. Os documentos curriculares são propostas para transformação de realidades sociais no desenvolvimento de potencialidades como percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade, para a formação do caráter individual e no enfrentamento cotidiano das realidades social e econômica.

Na medida em que as aspirações são sempre avaliadas de acordo com as possibilidades objetivas, o acesso à cultura erudita, assim como a ambição de ter acesso a ela, não pode ser o produto milagroso de uma conversão cultural, mas, no estado atual, pressupõe uma mudança de condição econômica e social. (BOURDIEU, 2003, p. 53)

Na efetivação da nova realidade sociocultural, consideramos a forma como o campo educativo opera no suporte do campo artístico, entendendo que a organização do processo de curricularização cultural se inicia a partir da seleção e orientação dos conteúdos da arte (história, movimentos, artistas, obras), que serão incorporados ao conjunto de saberes oferecidos durante a formação escolar.

São proposições complexas que, a partir da compreensão socioeducativa da arte, poderão revelar de que maneira a cultura está vinculada à ideia de curricularização dos conteúdos específicos que definem o conjunto de valores que configura o gosto estético erudito, e que molda o indivíduo cultivado.

### 2.3 DOCUMENTOS CURRICULARES: IDEALIZAÇÕES PARA A APROPRIAÇÃO DA ARTE E DA CULTURA

Para Bourdieu (2003), o contato com o mundo culto não resultará numa ação milagrosa de conversão de realidades sociais, mas sinaliza possível mobilidade dos indivíduos de classes menos favorecidas nos ambientes distintivos de cultura.

Essa reflexão direciona nosso interesse ao processo de definição dos conteúdos curriculares de arte na construção da cultura instituída pela escola, levando em consideração a afirmação de Goodson (1997) de que o que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece.

Hipotetizamos que a partir do processo educacional o gosto pode ser forjado como conteúdo estético curricularizado que orienta nosso sentido de erudição. É possível notar a importância do documento curricular como instrumento que orienta e legitima os valores culturais que compreendem o sentido e o poder de manutenção cultural dos indivíduos.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA e SILVA, 1995, p.7-8)

A compreensão de como os programas curriculares relacionam os conhecimentos modeladores do repertório erudito, isto é, do conjunto de conteúdos (estilos, artistas e obras) que definem as linguagens artísticas, nos permite estabelecer as diferenças entre o gosto culto (histórico) e o gosto popular (cotidiano).

Categorizado em diferentes esferas culturais, o currículo solicita ao campo educativo a necessidade de constante avaliação dos conteúdos de formação escolar, o que influencia significativamente a construção do conhecimento e da cultura de cada indivíduo.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma concepção histórica configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação 'mais técnica', descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (SACRISTÁN, 1998, p.17)

Nos documentos curriculares disciplinares estão contidos os direcionamentos e as idealizações das responsabilidades de cada disciplina, cabendo às instâncias políticas e educacionais a configuração de ambientes de aprendizado adequados para a plena efetivação dos conteúdos que neles se apresentam.

A presença da arte na educação pode assumir aspectos importantes na formação cultural dos indivíduos, desde que o ensino seja elaborado de maneira que o processo de aprendizagem se estruture em ações e reflexões que estimulem e valorizem o pensamento crítico do aluno, a partir da incorporação de conhecimentos que traduzam os interesses históricos, sociais e culturais da produção artística para as sociedades.

Algumas transformações educativas foram sendo efetuadas para alterar as concepções equivocadas que orientaram a relação entre educação e arte. As maneiras de pensar a arte, na escola, nem sempre corresponderam às perspectivas artísticas que passaram a valorizar mais o papel do artista criador e os mecanismos de produção, pensando os espaços culturais como contribuição significativa para o processo formação em arte.

Definir estratégias de ensino e aprendizagem eficientes que capacitem os indivíduos para leituras estéticas da produção cultural (estabelecendo a relação entre observador e obra artística), tornou-se questão determinante no processo de escolarização da arte.

Saber como se efetivará o entendimento da produção artística não é condição simples para o exercício educativo da arte, visto que, as representações artísticas, a partir do movimento moderno, tornaram-se complexas e subjetivas.

Levando em consideração a dificuldade de apreensão do observador diante de um objeto ‘não compreensível’, do ‘não apreciável’, para a educação o desafio de mediação é constantemente proposto.

A relação entre artista, obra e o observador delinea contornos não muito precisos no que se refere à condição de olhar e perceber algo. Criação e recepção estéticas estarão diretamente vinculadas à noção de representação que contempla o repertório da produção clássica utilizada como referencial de beleza artística. Essa noção induz ao pensamento de que belo é o que pode ser reconhecível, logo, o que é possível de apreciação.

Se pensarmos que a arte produzida na contemporaneidade abdica das questões formais de representação, entra em cena nesse processo a condição de formar nos indivíduos a capacidade de imaginar e entender o novo objeto artístico.

No propósito de lançar o olhar para além dos desafios contemporâneos de apreciação que correspondem à cultura artística, as abordagens da arte podem definir maneiras de curricularização cultural na perspectiva de transmissão desse conhecimento no espaço escolar.

A adoção de procedimentos que extrapolam os limites da escola, neste caso, o entendimento da arte e cultura em abordagens de ensino/aprendizagem oferecidos em instituições culturais e museológicas, contribui significativamente para a melhor apropriação dos valores e sentidos da arte em suas distintas manifestações.

Ao apropriar-se dos procedimentos educativos praticados em outros espaços culturais fora da escola, o educador amplia as condições de seu processo pedagógico proporcionando novas maneiras de se experienciar os elementos de linguagem utilizados nas formas de expressão artística.

Dessa forma, torna-se fundamental para o processo educacional escolar a aproximação com outros espaços educativos não formais onde seja possível o contato real com a produção de arte, ampliando dessa forma o alcance do entendimento do fazer educativo e do fazer artístico.

### **3 DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE PARA O PROCESSO FORMAL DE ESCOLARIZAÇÃO: INSTRUMENTALIZAÇÃO DO GOSTO NA CONSTITUIÇÃO DE JUÍZO DE VALOR E DISTINÇÃO CULTURAL?**

Neste capítulo, construímos análises acerca dos documentos curriculares de arte produzidos para os contextos de educação formal, na perspectiva de detectar os sentidos da arte expressos e sua contribuição na configuração da cultura, a partir da seguinte premissa:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade e condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p.19).

Nos documentos curriculares oficiais de arte, publicados nos finais dos anos 1990 e primeira década dos anos 2000, evidencia-se a responsabilidade cultural que extrapola a simples incorporação do conhecimento artístico forjado nas transformações sociais ao longo da história. Na perspectiva dos documentos, espera-se que o aluno apreenda os conteúdos selecionados e que a junção entre a experiência do saber (domínio do conteúdo curricular) e o ato de criar (prática artística) amplie sua compreensão sobre o mundo, a partir das questões elaboradas pela arte.

Perceber e/ou entender a complexidade do sentido de arte prescrito nesses documentos contribui para que os educadores, na elaboração de ações educativas com foco nos valores que fazem da arte, deem forma à representação da face cultural das sociedades. Como representação, a arte tem sido proposta como reflexo das mutações sociais, ao mesmo tempo que transporta para o presente, no ato de apreciação/leitura estética, questões pautadas em cada momento histórico e apresentadas na flexibilidade/especificidade das distintas linguagens artísticas.

Nesse contexto, tomamos como referência, para as práticas idealizadas na apreensão da arte, os elementos conceituais presentes na escrita, ou prescrição idealizada desses documentos, a fim de identificar o papel dos agentes e os fatores que contribuem e determinam o processo de seleção e distribuição do conhecimento artístico, singular para a constituição individual/coletiva da cultura e do gosto.

### 3.1 APROXIMAÇÕES AO CONHECIMENTO ARTÍSTICO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES EM ANÁLISE

No desenho dos documentos curriculares e na projeção das práticas, o conceito de arte foi definido historicamente por diferentes interpretações, como resultante de técnicas plásticas, como expressão, linguagem, sensibilização e comunicação.

Dada a importância da educação para a consolidação dos processos culturais a partir dos processos de escolarização, os documentos curriculares para o ensino de arte oferecem orientações que buscam esclarecer e valorar a importância das linguagens artísticas na constituição de sujeitos sociais sensíveis e criativos.

#### **3.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte**

Os PCN de Arte propõem interpretação abrangente aos conteúdos artísticos e, apesar de não terem o caráter de obrigatoriedade, as orientações contidas no texto contribuem para a formatação de documentos curriculares locais, produzidos por redes específicas de ensino para as diferentes etapas da educação básica, irradiando também o seu alcance aos propósitos da educação não formal praticada nos espaços culturais não escolares.

O conhecimento artístico reunido nesse documento dota a arte de função em grau de importância equiparada aos outros conhecimentos no processo de escolarização (BRASIL, 1997). Assim, o ensino institucionalizado da arte promove o aprofundamento de questões estéticas que determinam sentidos de formação do capital cultural dos indivíduos.

Na caracterização da área da arte, apresenta-se a percepção de que, por meio da educação em arte, é possível desenvolver o pensamento artístico e criativo como forma de ordenar e dar sentido à experiência humana e, na elaboração individual da sensibilidade, da percepção e da imaginação, estimulados pelo conhecimento artístico, os indivíduos estariam capacitados ao exercício prático da criação e, também, preparados para a apreciação dos produtos da arte.

O domínio do conhecimento artístico, a partir da formação escolar, influenciaria a qualidade do gosto individual e, na elaboração contínua do processo educativo em arte, complementado com o esforço de formação familiar, os indivíduos teriam capacidade para a

autonomia estética no domínio dos bens de cultura, o que possivelmente promoveria condições privilegiadas para a ampliação de capital cultural.

Na aproximação da arte com a educação, busca-se forjar o padrão de gosto culto fundamentado no processo histórico das práticas artísticas. A arte, percebida como conhecimento importante, evidencia a padronização de saberes que contextualizam as categorias culturais, uma vez que a qualidade da formação escolar pode definir, no confronto entre os detentores de capital cultural, o comportamento distintivo diante das produções artísticas consideradas como bens culturais.

Sobre o embate cultural entre os indivíduos, Bourdieu (1996) analisa que a posição distintiva ou não distintiva que os indivíduos ocupam no campo social, é definida pelo valor dos capitais adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais.

Nesse sentido, a escola, como instrumento sociocultural, torna-se meio imprescindível de inculcação de saberes culturais nos alunos, com a responsabilidade de oportunizar, em alguns casos, o primeiro contato com os produtos da arte e, a partir disso, elaborar a sensibilização individual para as relações coletivas.

Pelo processo educativo, vislumbra-se a possibilidade de aproximação entre a cultura de elite, que consideramos como erudita, com a cultura popular, formada na experiência e realidade individual de cada um. Apple (2006) reforça a responsabilidade das escolas como instituições que proporcionam o desenvolvimento de áreas, política e economicamente potentes, para que se possa investigar os mecanismos de distribuição cultural na sociedade.

Ainda de acordo com Apple (2006), como espaços significativos de reprodução cultural e econômica, as escolas produzem efeitos importantes como instituições de referência no processo de socialização. Sendo assim, propõe reflexões a respeito do currículo na estruturação dos valores e das funções latentes do conhecimento ensinado nas escolas: “como os princípios de seleção e organização, que são usados para planejar, ordenar e avaliar esse conhecimento, atua na reprodução cultural e econômica das relações de classe numa sociedade industrial avançada como a nossa?” (APPLE, 2006, p. 64-65).

A escola tem capacidade de “produzir” ou “processar” o conhecimento e a cultura das pessoas, independente da classe social que se pertence. Nessa perspectiva, a erudição é percebida como determinante na instrução cultural vinculada à elite, assim como, a cultura popular mais relacionada com uma parcela da sociedade que é menos favorecida econômica e culturalmente. Entretanto, segundo Apple (2006), esse pensamento não significa defender que

a cultura seja mecanicamente determinada pela estrutura econômica, e os currículos e a cultura não são meros produtos de simples formas econômicas.

Além de contribuir para a formação e “produção” das pessoas, as escolas são responsáveis pelo processamento do conhecimento e pela legitimação de determinados recursos que configuram maneiras de desigualdade econômica. O acesso ao conhecimento pode “empoderar” os indivíduos para que eles estabeleçam estratégias de inserção e sobrevivência nos distintos campos de atuação profissional. Sendo assim, a estrutura do currículo por disciplinas demonstra importante relação entre o poder e a cultura.

[...] financiamentos substanciais foram dados ao desenvolvimento do currículo de matemática e ciências, enquanto as artes e humanidades receberam menos. Isso ocorreu e ainda ocorre por duas possíveis razões. Primeiramente, a questão de utilidade econômica. [...] Segundo, o conhecimento de alto *status* parece ser conhecimento discreto, isolado, independente. Tem (supostamente) um conteúdo identificável e (ainda supostamente) uma estrutura estável que se pode tanto ensinar quanto, o que é fundamental, testar. As artes e humanidades tem obviamente sido vistas como menos propensas a esses critérios, supostamente por causa da própria natureza de sua matéria. (APPLE, 2006, p.72)

Apesar de existir ênfase diferenciada no tratamento das disciplinas escolares, ou seja, umas são consideradas mais importantes que outras, é possível perceber que, mesmo que algumas disciplinas não se configurem como conhecimento aplicado de utilidade econômica, no caso da arte, elas estruturam estratégias para sua manutenção na formação do capital de cultura necessário para o embate dos indivíduos em suas relações de poder.

Sobre o papel do sistema educacional no processo de definição da valoração dos conhecimentos, Apple (2006) propõe algumas importantes reflexões:

Que papel o próprio sistema educacional desempenha na definição de formas particulares de conhecimento como sendo de alto status? Que papel desempenha para ajudar a criar um processo de certificação baseado na posse (e não posse) desse capital cultural, um sistema de certificação que produz vários agentes grosseiramente equivalentes às necessidades da divisão do trabalho na sociedade? [...] A educação é tanto a “causa” quanto o “efeito”. A escola não é um espelho passivo, mas uma força *ativa*, que pode também servir para *legitimar* as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela. (APPLE, 2006, p.76).

Na perspectiva da certificação do capital cultural a partir da escola, encontramos, nos PCN, a afirmação da “arte como objeto de conhecimento”, que influencia os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade, sendo um conhecimento necessário nas relações de trabalho, como parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

A análise dos conteúdos que o compõe, correspondente à escolarização na etapa do ensino fundamental, revela que se encontra implícita a determinação do papel da educação no desenvolvimento dos cidadãos e no envolvimento da escola na mediação desse processo, fazendo com que as crianças dominem os conhecimentos para crescerem como cidadãos conscientes de seu papel em nossa sociedade. (BRASIL, 1997).

Essa demanda solicita revisão atenciosa e indica a compreensão do significado da arte na educação, elaborando gradativamente aspectos essenciais da criação e percepção estética nos alunos. “O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor”. (BRASIL, 1998, p.19).

Nas orientações propostas, tanto nas versões de 1997 e 1998, o fenômeno artístico é tratado como conhecimento resultante da relação entre produção e fruição e, para tanto, apresentam proposições que sugerem reflexões a respeito de seis questões que envolvem o domínio do conhecimento da arte e seu alcance na formação cultural dos indivíduos escolarizados.

Nas versões desses documentos, propostas para o ensino fundamental (de 1997, para o ensino de primeira a quarta séries; de 1998, para o ensino de quinta a oitava séries) a abordagem do fenômeno artístico é relacionada em seis conceitos pontuados de maneiras diferentes nos dois documentos, mas que trazem a mesma essência na contextualização dos valores que exemplificam maneiras/significações para tratar a arte como conhecimento curricular amplo. São eles:

*1 A obra de arte situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana/ A obra de arte e o artista.*

A orientação estimula a percepção da arte como mecanismo de interpretação do mundo, bem como a tradução das relações cotidianas entre os indivíduos. Nesse sentido, a

figura do artista é entendida como aquele que desafia o real e projeta novas maneiras de ver, interpretar e significar o mundo.

A produção artística é formada pelo conjunto de significações subjetivas que busca entender os fatos e as ideias que movem o pensamento criativo e que é materializado na ação criadora do artista. A obra de arte, como elemento revelador da experiência humana, estimula/provoca no observador/fruidor a imaginação, a sensibilidade, a emoção, a idealização e a abstração.

Essa interpretação seria o fio condutor para o desenvolvimento de ações educativas que contribuem para o entendimento das questões sobre o fenômeno artístico, mas apresenta complexo grau de subjetividade ao posicionar a arte no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana. Somos mesmo capazes de identificar como se processa esse ponto de encontro? Como transpor para a realidade educativa essa forma de interpretação do fenômeno artístico? Essa discussão está de alguma forma presente no processo de formação do educador?

É interessante lembrar que a obra de arte resulta do pensamento e da criatividade do homem, fenômeno capaz de informar, questionar e criticar os fatos e os feitos das sociedades. Um elemento revelador dos modos como vivemos e como agimos filtrados pelo olhar e pela consciência do artista. Narrativa que evidencia as transformações do mundo e transforma-se com ele. A obra artística significa o conhecimento materializado em formas, dimensões, cores, linguagem/expressão que revela o mundo idealizado pelo ato criador e pela imaginação do artista.

*2 A obra de arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos/ Arte, linguagem e comunicação.*

A arte é entendida como comunicadora de significados por meio de linguagens estéticas acionadas nos atos de ver, ouvir, movimentar. As ideias e os fatos são comunicados no uso de códigos específicos de cada modalidade artística, estimulando, no espectador, sensações a partir da combinação de formas, sons, gestos, palavras.

O artista “fala” dos assuntos que o interessam através da sua obra e, dependendo da complexidade de comunicação, o discurso nem sempre é compreendido na sua totalidade. E,

para que o observador possa acessar as informações estabelecidas nessa comunicação, é preciso que ele passe por uma “alfabetização” que o capacite para esse tipo de linguagem.

Se o processo de alfabetização para a arte não for conduzido de maneira adequada, tanto no processo educativo formal quanto não formal, a relação entre o espectador e a obra artística ficará comprometida. Por isso, a necessidade de desenvolvimento de projetos educativos, sobretudo no âmbito da escola, que possibilitem a apreensão dos conteúdos e narrativas presentes nas manifestações artísticas.

De certa forma, essas percepções não estão claramente expostas nos PCN de Arte, o que constitui um dos fatores que reforçam o descompasso e os ruídos na comunicação entre a arte, principalmente a contemporânea, e os seus fruidores.

*3 A forma artística fala por si mesma, independe e vai além das intenções do artista/ A forma artística vai além das intenções do artista.*

A interpretação da obra leva em consideração alguns fatores que vão além das intenções do artista criador, e o observador torna-se partícipe da criação, na transposição de suas experiências e expectativas, ao estabelecer uma relação pessoal, única, no encontro com o objeto artístico.

Constituindo-se, a partir da análise do observador, a forma artística recebe diferentes leituras, que correspondem ou não às ideias que serviram de suporte inicial para a concepção da obra. Sendo assim, a relação obra/observador evidencia que os efeitos do objeto artístico são, também, resultantes da experiência individual de apreciação.

A autonomia da obra artística se evidencia na assimilação dos seus conteúdos pelo observador, ou seja, pelo que é dado reconhecer/saber no momento da observação. Uma vez que a obra não permite de imediato a absorção dos seus discursos, o que é recorrente na produção contemporânea, há, então, a necessidade do processo de mediação educativa entre o discurso artístico e o espectador.

O processo de aprendizagem escolar contribui significativamente para a aproximação entre a arte e o público, facilitando ou conduzindo as leituras sobre os sentidos da obra e, assim, potencializando o seu encontro com o espectador.

*4 A percepção estética é a chave da comunicação artística/ A percepção é condição para a compreensão estética e artística.*

No ato da apreciação, efetiva-se a relação sensível que formula a compreensão estética dos elementos que compõem a obra artística. Uma reação individual aos efeitos visuais/sonoros que estimulam diversas sensações que respondem aos conteúdos e elementos expressivos (formas, sons, movimentos) que dão corpo à obra em observação.

Os PCN reforçam essa proposição de que, por meio do estímulo visual acionado no contato com a obra, a mediação dos sentidos e significados representados se concretiza, estabelecendo o canal sensível de comunicação entre o artista, a obra e o espectador.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de ação educativa elaborada, formal e não formal, que possa formar leitores/fruidores da arte interessados nos valores que compreendem a sua própria cultura, envolvidos nos assuntos do seu cotidiano que se encontram expressos na arte disponibilizada tanto na escola como em outras instituições que legitimam os bens culturais.

*5 A personalidade do artista é ingrediente que se transforma em gesto criador, fazendo parte da substância mesma da obra/ A cultura e a personalidade do artista fazem parte da obra.*

A capacidade de perceber indícios da cultura e da personalidade do artista, nos elementos formais e conceituais utilizados na construção da obra, é movida pela emoção desencadeada diante da obra, acionando, no observador, a imaginação, a fantasia e a intuição, revelando o universo em que a obra foi imersa. “A obra que provoca o impacto no apreciador faz ressoar, dentro dele, o movimento que propicia novas combinações significativas entre as imagens internas com as imagens da obra de arte”. (BRASIL, 1998, p.34).

*6 A imaginação criadora transforma a existência humana através da pergunta que dá sentido à aventura de conhecer: “já pensou se fosse possível?” / A imaginação criadora.*

O homem é capaz de vislumbrar novas perspectivas para entender o mundo, de transformar a realidade e ressignificar o seu cotidiano, por meio da imaginação criadora. A produção artística complementa o desenvolvimento cognitivo nas diferentes etapas de formação humana, proporcionando experiências estéticas capazes de conectar culturas

diferentes e aproximar os indivíduos através do fenômeno criativo, que se manifesta por meio da capacidade cultural de assimilação e reprodução de conhecimentos produzidos pela arte.

Essas questões determinam alguns caminhos para a aprendizagem da arte no ambiente escolar, entretanto, são conceitos subjetivos em aberto que nem sempre podem ser acessados/reinterpretados por todos os envolvidos no processo educacional.

Concebidos como parâmetros para o desenvolvimento de uma ação educativa orientada por uma estrutura curricular, os documentos, efetivamente, pouco contribuem para o esclarecimento do papel/função da arte na escola e, principalmente, pouco revelam sobre como as orientações serão adaptadas para atender as diferentes realidades educativas de cada região do país.

Os PCN de Arte são proposições complexas para o trabalho educativo baseado na ideia de que as condições para a atuação docente no manuseio dos conteúdos sugeridos sejam favoráveis e adequadas. Assim como, propõe que a arte na escola situe o fazer artístico dos alunos como fator humanizador, cultural e histórico, e sugere, ainda, que a arte seja percebida nos pontos de interação entre o fazer do aluno e o fazer do artista e como mecanismo gerador de sentidos.

Na percepção da arte como conhecimento, os PCN afirmam ser função da escola introduzir a compreensão de que o fenômeno artístico deve ser entendido “como produto e agente de culturas e tempos históricos; como construção formal, material e técnica na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação; como construção poética” (BRASIL, 2008, p.36).

As orientações publicadas nos documentos curriculares definem papel educativo para a arte e a função da escola nesse processo, entretanto, sabemos que o retrato cultural dos alunos demonstra que o conhecimento da arte, assim como os de outras disciplinas, nem sempre tem alcançado os resultados previstos pela política educativa e cultural dos órgãos oficiais que determinam os conteúdos a serem distribuídos.

O desenvolvimento dos conceitos presentes nos PCN determina a possibilidade de homogeneização cultural e padronização de metas e conteúdos para as disciplinas curriculares. Na proposta de aprendizagem das artes visuais no ensino fundamental, as orientações indicam que os conteúdos selecionados deverão compreender um contexto cultural que relaciona:

- 1- A arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- 2- Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;
- 3- A arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos. (BRASIL, 1997, p.42)

Esses itens tratam de questões que demonstram o grau de complexidade da arte como conteúdo curricular, que relaciona fatores da cultura local num contexto global como mecanismo de comunicação e representação de realidades sociohistóricas diversificadas. Entretanto, esses parâmetros são apresentados de maneira superficial e sem o devido aprofundamento para possibilitar traduções práticas desses fatores na realidade do trabalho escolar.

Temos que levar em consideração, ainda, que a transposição desses elementos para a abordagem de ensino da arte, em diferentes localidades escolares, também sofrerá interferência das orientações previstas nos documentos curriculares locais, ou seja, na reinterpretação dos PCN adaptados para as diferentes realidades socioeconômicas do país. Sendo assim, a arte e o papel da arte assumem características específicas em função do lugar em que estão inseridos.

De acordo com Apple (2006), o currículo deve ser reconhecido na cultura, na história e interesses sociais que lhe dão origem. Dessa forma, ele não homogeneizará essa cultura nem os alunos, devendo “começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles” (2006, p.77).

No caso da disciplina de arte, é evidente, na proposição dos documentos curriculares oficiais, o direcionamento de como o estudo será conduzido no espaço escolar, avaliando que a atividade artística assume importante função no desenvolvimento sensorial dos alunos, beneficiando a elaboração do caráter, por meio do trabalho educativo sensível que respeite as diferenças culturais e valorize a combinação das experiências individuais.

Esse processo de mediação cultural, às vezes contraditório e desigual, leva em consideração os diferentes interesses dos agentes envolvidos, a realidade das instituições educativas e culturais atuantes, as ideologias que determinam os valores e as demandas sociais dos grupos beneficiados ou excluídos dessas práticas socioeducativas.

[...] as pressões e demandas dos grupos dominantes são intensamente mediatizadas pela história de cada instituição educacional e pelas necessidades e ideologias das pessoas que de fato nela trabalham, os objetivos e resultados serão também frequentemente contraditórios. (APPLE, 1995a, p.46)

O projeto educativo se apresenta como ferramenta de articulação do conhecimento privilegiado da produção cultural da humanidade, tendo, no seu conjunto, significativas transformações do pensamento estético como respostas ao processo social que determinou, historicamente, os encaminhamentos formais dos movimentos e das linguagens artísticas. “As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares” (BRASIL, 1998, p. 37).

E é na complexidade das transformações formais das linguagens da arte que encontramos as dificuldades enfrentadas para a leitura e assimilação dos valores contidos nos produtos do campo artístico e seus significados expressivos implícitos.

O tratamento educativo da arte, aliado ao conhecimento teórico e à prática artística, no intuito de desenvolver potencialidades nos alunos, como, percepção, intuição, reflexão, investigação, imaginação e curiosidade, prepara para além da sensibilização do caráter no processo de interação nos grupos sociais.

Essa contribuição amplia a percepção do aluno sobre seu papel social, envolvendo-o na interpretação ética dos problemas presentes na sociedade, estimulando a formação contínua de valores culturais, favorecendo sua capacidade inovadora para lidar com os desafios do cotidiano.

[...] nas aulas de Arte os alunos podem ainda criar e apreciar produções artísticas que tratem de questões ambientais, pensando em melhorar a qualidade de vida hoje e no futuro. Para isso, professores e alunos precisam refletir sobre questões e processos muitas vezes contraditórios de: respeito e desrespeito quanto à vitalidade e diversidade do planeta Terra e de seus habitantes; corresponsabilidades na preservação, reabilitação ou depredação de espaços e patrimônios físicos, biológicos, socioculturais, entre os quais aqueles com características estéticas e artísticas; corresponsabilidades no manejo, conservação e transformação de estéticas ambientais no interior e no exterior dos lugares em que vivem as pessoas. (BRASIL, 1998, p.39)

Essa proposição sistematiza o estudo artístico como conhecimento de transformação social, contudo, não indica especificamente o que e como ensinar, mas desenvolve discurso conceitual que valoriza a importância desse conhecimento para a formação cultural do aluno.

### 3.1.2 Documentos Curriculares locais: os contornos da formação em arte

A realidade cultural, em Mato Grosso do Sul, demonstra que pouco se tem avançado na capacitação dos indivíduos para a cultura e para a arte, constituindo, dessa forma, desafio constante para os agentes envolvidos nos processos de formação cultural, tanto para o campo educativo quanto para o campo artístico.

Compreendemos que boa parte das responsabilidades dessa situação local deva ser compartilhada entre as instituições educativas e culturais, e que, de acordo com o que afirmamos neste estudo, essas instituições são consideradas importantes ferramentas para a construção do conhecimento e para a capacitação cultural dos indivíduos.

As posições ideológicas contidas nos PCN influenciam a organização de propostas curriculares locais, servindo de referência na elaboração de documentos curriculares para a escolarização em Mato Grosso do Sul. Na elaboração dos documentos curriculares locais para as diferentes etapas da educação básica, buscou-se propor os conhecimentos referenciais, agregando conteúdos que representem a realidade sociocultural do Estado.

Entendemos que os documentos oficiais propostos pelo MEC orientaram a estruturação curricular dos Estados brasileiros, que foram orientados a propor matrizes curriculares próprias, reflexo dos seus aspectos culturais e que compreende as necessidades de uma educação acessível a todos.

A formulação das áreas de conhecimento são aspectos importantes no processo de organização de propostas curriculares, baseadas nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas para o sistema de ensino e suas unidades escolares.

Pensando o aprofundamento e a ampliação dos debates acerca do currículo, o MEC publicou, em 2006, o documento denominado Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que foi distribuído com o intuito de dar novas bases para o trabalho dos professores das escolas de ensino médio.

Nesse contexto, em 2007, a elaboração do Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, expressão de política oficial, disponibilizada às unidades escolares a partir de 2008, como documento curricular para o ensino fundamental e ensino médio, objetivou promover a qualidade na educação e

sistematizar o currículo a fim de “[...] nortear o trabalho do professor de forma dinâmica, objetivando uma perspectiva interdisciplinar e também garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes” (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 5).

Com o intuito de adequar as ações educativas à garantia de formação capaz de promover a constituição de indivíduos participativos, críticos e inovadores, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) propôs a atualização e republicação, em 2012, dos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Os Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul baseiam-se em princípios e prioridades de democratização, trazem reflexões e orientações metodológicas para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, numa pluralidade contextual das áreas do conhecimento para as práticas de ensino, expondo uma visão de planejamento sistêmico e participativo a ser desenvolvido nas escolas. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 6).

A atualização dos conteúdos do Referencial Curricular da SED foi justificada pela necessidade de estar em consonância com as normas educativas nacionais e estaduais, no sentido de atender às expectativas de qualidade nos processos de ensino e aprendizagem. Essa reformulação envolveu agentes da Secretaria, de escolas (dos municípios), técnicos da área educativa, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores de gestão escolar de diversas instituições de ensino superior do Estado, para que contribuíssem com análises e sugestões em prol de um movimento, “cuja perspectiva máxima era avançar na proposição de um currículo que atendesse às particularidades e pluralidade do estudante sul-mato-grossense” (MS, 2012, p.7)

Como processo de legitimação da escolarização, entendemos o currículo como processo de legitimação cultural, no qual estão registrados os desejos, as expectativas e os interesses dos agentes envolvidos, como parte de um projeto educacional em constante transformação e passível de reformulações e atualizações.

[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 1999, p. 21)

Em relação ao sentido de arte prescrito nesses documentos curriculares, a orientação do conteúdo proposto apresenta o direcionamento interessado para a concretização do projeto educacional que atenda ao objetivo de uma cultura idealizada, ou seja, da cultura que corresponda aos valores definidos como legítimos para a erudição artística. Nesse sentido, a organização sistemática do conhecimento de artes visuais, música, artes cênicas e dança é elaborada para preparar os consumidores dos produtos artísticos, de maneira que possam atuar como receptores e propagadores dos valores estéticos que compõem as manifestações criativas da arte.

O Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, para o ensino fundamental e ensino médio, oferece, ao professor da disciplina Arte, proposta sistemática de conteúdos a serem abordados a partir do primeiro ano, mencionando as linguagens de artes visuais, música e teatro como possibilidades no desenvolvimento de “habilidades e competências” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 133) articuladoras da percepção, da imaginação, da criatividade, da emoção e reflexão através do estudo das produções artísticas.

Apesar de indicar o desenvolvimento de estudos em apenas três áreas do campo artístico, esse Referencial traz, na sua estrutura, as intenções propostas nos PCN de Arte, no sentido de proporcionar aos alunos o contato com manifestações artísticas como forma de explorar, conforme explicitado em todas as páginas do documento, “possibilidades com artes visuais, música, e teatro, por meio da história da arte internacional e nacional com ênfase na cultura de Mato Grosso do Sul”.

Nos conteúdos indicados para o estudo do primeiro ao nono ano, nota-se incisão para a abordagem de conteúdos a respeito da cultura popular, cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias e, apesar da menção para ênfase na cultura sul-mato-grossense, nenhum conteúdo específico sobre esse assunto foi detectado no documento.

As questões tratadas no documento para o ensino da arte do primeiro ao quinto ano trazem indicações que reforçam a preocupação com o processo prático (habilidades) da disciplina, orientando ações que possam privilegiar atividades, como, desenho, pintura, colagem, canções infantis, música popular e erudita, linguagem teatral.

Embora a palavra erudita seja mencionada desde o conteúdo do primeiro ano, no caso, música erudita, percebemos que é a partir do sexto ano que o conhecimento erudito em arte se

posiciona de maneira mais efetiva, pela indicação do estudo cronológico da história da arte, a partir do período pré-histórico.

A ideia de erudição cultural se materializa na proposição do conhecimento artístico oficial legitimado que determina a adoção dos elementos que configuram a arte consolidada como referência a ser inculcada nas diferentes gerações escolares.

Para Apple (1995), a política do conhecimento oficial traduz os conflitos em torno do embate que privilegia determinados grupos em detrimento de outros. Para esse autor, o currículo não deve ser apresentado como um objetivo, mas, sim, deve subjetivar-se constantemente, identificando suas raízes na cultura, na história e nos interesses sociais. O que transforma o saber em conhecimento oficial, legítimo e indispensável é o fato de esse ser legitimado a partir do acordo estabelecido entre grupos específicos que atuam em determinadas áreas de poder.

O “capital cultural”, declarado como conhecimento oficial, é, então, um conhecimento comprometido, conhecimento que passa por um complexo de filtros e decisões políticas antes de ser declarado legítimo. Isso afeta o conhecimento que é selecionado e como este se apresenta, à medida que é transformado para ser ensinado aos alunos nas escolas. (APPLE, 1997, p.104)

A determinação do reconhecimento das raízes culturais no projeto curricular se encontra esboçado no Referencial Curricular para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul; entretanto, esse documento pouco contribui na orientação do conteúdo que poderia tornar-se o “conhecimento oficial” a respeito dos sentidos da arte e da cultura locais.

Nesse documento, os conteúdos para a disciplina Arte<sup>13</sup>, que são determinados para as diferentes etapas da aprendizagem escolar, trazem em sua escrita a simplificação conceitual e proposições de atividades para o desenvolvimento de “habilidades/competências” que pouco contribui para o adensamento das discussões e reflexões sobre o conhecimento artístico como elemento fundamental para a constituição do capital cultural dos alunos.

---

<sup>13</sup> O Referencial Curricular da Rede de Ensino de Mato Grosso do Sul está estruturado em duas partes: Ensino Fundamental (do primeiro ao nono ano) e Ensino Médio (do primeiro ao terceiro ano). No documento para o Ensino Fundamental, as orientações para a disciplina Arte (p.132-167) estão organizadas, a partir do segundo ano, em módulos que correspondem aos quatro bimestres do ano letivo. No documento para o Ensino Médio, as orientações (p. 138-147) também aparecem organizadas da mesma forma.

Para o estudo das artes plásticas, as orientações para o Ensino Fundamental propõem a abordagem de conteúdos, como, ponto, linha, formas, cores primárias, secundárias e complementares, textura, cores quentes e frias, simetria e assimetria, monocromia e policromia, perspectiva, planos, luz e sombra, proporção, equilíbrio e harmonia; técnicas de desenho, pintura, escultura, gravura, colagem, escultura, gravura; assim como a Arte da Pré-História, Arte Egípcia, Arte Grega, Arte Romana, Arte Bizantina, Arte Gótica, Arte do Renascimento, Arte do Maneirismo, Arte Barroca, Arte Rococó, Arte Neoclássica, Arte Romântica, Arte Realista, Art Nouveau, Arte Impressionista e Pós Impressionista, Arte Expressionista, Arte Moderna e Arte Contemporânea, entre outros.

Entre os possíveis resultados que o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino propõe no aprendizado da arte no Ensino Fundamental, a partir da ideia de que o conhecimento dos conteúdos selecionados, contribui para o desenvolvimento de habilidades/competências, pontuamos onze itens que aparecem repetidos/distribuídos no documento entre o primeiro e nono ano, e que correspondem, sobretudo, às características de atividades em artes plásticas:

- 1- Praticar metáforas, fantasias, e mundos imaginários, por meio do fazer artístico;
- 2- Identificar, por meio da contextualização, que arte e imagem permitem viagens em diferentes tempos e espaços territoriais, culturais e imaginários;
- 3- Improvisar e compor com exercícios artísticos, baseando-se em elementos da própria localidade;
- 4- Expressar nas linguagens artísticas uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade, a criatividade e a reflexão ao realizar, apreciar e fruir produções artísticas;
- 5- Demonstrar atitude de respeito diante das obras de arte produzidas pelas várias culturas e etnias;
- 6- Compor exercícios artísticos com base em elementos culturais da própria localidade;
- 7- Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas;
- 8- Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas;
- 9- Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções;
- 10- Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais;

11- Desenvolver critérios de percepção, observação e compreensão crítica das expressões artísticas, baseados nas experiências cotidianas e do entorno, articulando-os com informações e conhecimentos científicos que reflitam usos e funções da arte. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. p. 133, 138, 146, 150 e 162).

Para o estudo da arte no Ensino Médio, entre primeiro e terceiro ano, o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul estabelece, como resultado do aprendizado dos conteúdos históricos da arte, as seguintes competências/habilidades:

- 1- Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade;
- 2- Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações artísticas de vários grupos sociais e étnicos;
- 3- Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas;
- 4- Edificar relações de autoconfiança com a produção artística pessoal e/ou coletiva, respeitando e aprimorando seus conhecimentos.
- 5- Refletir sobre a diversidade cultural e as estéticas de épocas distintas em artes visuais, música e teatro;
- 6- Contrapor a cultura universal, buscando influências e origens;
- 7- Comparar o uso e funções da arte no cotidiano, manifestando opiniões próprias e discutindo sobre as estéticas das obras de arte, observando influências culturais de gêneros e etnias;
- 8- Ampliar o repertório cultural, desconstruindo estigmas e preconceitos existentes no contexto de massificação da arte. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, s.p)

Percebidos como valores resultantes do projeto de orientação curricular, esses tópicos demonstram o nível de expectativa formulado a respeito da aquisição do conhecimento sobre arte e a forma como o processo de ensino/aprendizagem pode atuar como mecanismo formulador/modificador da qualidade cultural dos indivíduos submetidos a processos educativos, voltados para a incorporação do conhecimento artístico, no processo sistemático de escolarização.

Para Gimeno-Sacristán (2000), ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo não só é modo de influir na cultura, como também em toda ordenação social e econômica da sociedade. Nessa perspectiva, a seleção do conhecimento e as

expectativas formuladas a partir da sua distribuição no sistema educacional respondem a interesses de ordem política, econômica e social, buscando a oficialização de determinados saberes para a concretização e oficialização de projetos educativos para a emancipação dos indivíduos.

Entretanto, no Estado, a realidade cultural dos indivíduos está muito aquém das expectativas indicadas como resultado do estudo artístico, mencionadas pelo Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Já que a arte é considerada componente de erudição cultural, como entender a indicação do item oito, nas orientações para o Ensino Médio, que trata da “desconstrução de estigmas e preconceitos existentes no contexto de massificação da arte”?

Quais estigmas e preconceitos esse documento menciona? Seria referência em relação a algumas manifestações artísticas de caráter popular, em função da ideia de “massificação da arte”? Ou na incorporação curricular do estudo e legitimação de determinados artistas/estilos de fácil e rápido apelo de consumo?

Como proposta referencial, esse documento deveria se pronunciar na definição do conhecimento que define a arte culta/erudita como fator fundamental para a formação cultural dos indivíduos, assim como elemento estratégico na elaboração de capital de cultura no processo de socialização dos indivíduos. Nesse sentido, a escrita dos documentos curriculares oficiais é propositiva na indicação dos conteúdos de aprendizagem, mas apresenta contradições na definição conceitual do objeto artístico e não afirma a sua real condição de potencialização da cultura a partir da elaboração curricular.

Sendo assim, entendemos que a constituição do projeto curricular se efetiva, também, na forma de contradição, negação e/ou supressão de determinados conhecimentos em relação a outros já oficializados no sistema educacional, tanto em instituições de caráter formal quanto não formal de ensino. Para Libâneo (2005), o sistema educacional compreende ações educativas que apresentam caráter de intencionalidade e institucionalidade, seja do tipo formal quanto não formal. Nesse contexto, o autor propõe que o sistema educacional

[...] compreende o conjunto de instituições educativas intencionais, com certo grau de organização, de tipo formal ou não formal. Inclui princípios filosóficos, éticos, políticos, leis e orientações normativas, aplicáveis à variedade de modalidades e instituições educativas. [...] Ao falarmos, pois, de sistema educacional, não cabe incluir as funções educativas não institucionalizadas, informais, não intencionais. Todavia, nem por isso um

sistema educacional se reduz à educação “formal”, já que existem instituições educativas de caráter não formal, não convencional, nas quais há intencionalidade e certo grau de institucionalização e organização. (LIBÂNEO, 2005, p. 92-93)

Dessa forma, os diferentes processos educativos, como integrantes do sistema educacional, operam para a construção cultural, tendo a escola e/ou outros espaços institucionalizados como mecanismos para a discussão e reflexão de como se processa o conhecimento no campo educativo, percebendo os diferentes processos e lugares para a transmissão dos valores culturais que definem a qualidade social dos indivíduos.

Para Goodson (1999), o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que são gradativamente operacionalizadas em estruturas e instituições educativas. Sendo assim, o alcance das intenções curriculares está para além do espaço escolar, materializando-se em outros ambientes que são influenciados pela forma pedagógica e pela maneira que o conhecimento proposto nos currículos se manifesta nas ações/intenções educativas e culturais desses espaços.

No sentido da formação cultural dos indivíduos, o conhecimento proposto na escrita curricular pode definir a quantidade e a qualidade de cultura que se espera para cada um. E é evidente que nem todos esses indivíduos irão acessar e incorporar os valores culturais em suas práticas cotidianas, entretanto, é pelo esforço educativo, iniciado no processo de escolarização, que as aproximações com a arte e a cultura - e na relação entre educação formal e não formal - se esboçam e se materializam como bens culturais necessários para a afirmação do papel que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas.

Avaliando criticamente a estruturação do Referencial Curricular para o Ensino Fundamental e Médio, em Mato Grosso do Sul, as proposições contidas nesses documentos não avançam nem aprofundam as abordagens conceituais presentes nos PCN de Arte e pouco servem de referencial na obtenção dos resultados pedagógicos sugeridos e desejados.

Apple (2006) propõe que os significados subjacentes são negociados e transmitidos nas escolas através do real conteúdo das “coisas” que compõem o currículo. Sugere, ainda, a indagação sobre o efeito de filtragem do conhecimento por meio dos professores e por meio de quais categorias de normalidade e desvio o currículo é filtrado. “Qual é o modelo básico e de organização do conhecimento normativo e conceitual que os alunos de fato obtêm? Em poucas palavras, qual é o *currículo que utilizam?*” (APPLE, 2006, p.89).

Em função do que se espera e sobre como o conhecimento artístico forja o indivíduo criativo com caráter sensível, flexível e interativo, os documentos curriculares oficiais precisam otimizar e direcionar as ações educativas para que a arte, enquanto conhecimento curricular oficial, seja entendida, apreendida e valorizada como saber científico de efeito significativo e concreto, que contribui na formação e definição da identidade das sociedades.

Nesse contexto, sobressaem vários aspectos que sugerem a não obtenção de resultados que se aproximem das proposições publicadas nos documentos curriculares da educação formal. O grau de complexidade do conhecimento artístico exige maior preparação dos indivíduos escolares, o que pressupõe maior tempo curricular para o estudo teórico e prático para a disciplina Arte nas escolas.

Sobre a organização dos tempos de estudo na escola, Marin (2014) observa a existência de tempos desiguais para o desenvolvimento dos componentes curriculares, sendo que sua distribuição na escola compreenda, muitas vezes, “aulas únicas para Arte e quádruplas, ou quádruplas para Matemática e Português na mesma semana, ocasionando desigual peso na formação dos estudantes” (MARIN, 2014, p.73). Ainda de acordo com a autora, há diferença de tempo entre as redes de ensino estadual e municipal, configurando outro traço de desigualdade no atendimento ao mesmo tipo de população.

A diferença nos tempos de estudo das disciplinas escolares poderia ser justificada no entendimento de que algumas são mais importantes que outras, que determinadas disciplinas servem ao desenvolvimento da comunicação, outras ao desenvolvimento do pensamento lógico e do raciocínio, sendo, sem dúvida, componentes importantes para a formação dos indivíduos escolares.

Entretanto, a concretização da atitude de busca pessoal e/ou coletiva, assim como a articulação da percepção, imaginação, emoção, sensibilidade, reflexão e criatividade - elementos significativos das práticas sociais cotidianas - são mecanismos potencializados pelo conhecimento que a arte proporciona e que são resultantes da apreciação e fruição de produções artísticas.

No caso do ensino da arte, existem várias formas em que o objeto artístico pode ser apreendido. No espaço escolar, a redução do tempo de estudo e a impossibilidade do contato real com as obras limitam o aprendizado artístico a questões de ordem teórico-formal e, em raras ocasiões, a realização de atividades práticas pouco estão em consonância com os conteúdos curriculares propostos.

Nesse contexto, a partir da valorização da cultura/arte, mencionada no Referencial Curricular para o Ensino Fundamental e Médio, em Mato Grosso do Sul, apreendemos que o Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO), como espaço não formal de educação, ofereceria grande contribuição ao processo de aprendizagem da arte praticada no campo educativo, mediante elaboração contínua e aprofundada de ações pedagógicas que seriam, no contato presencial com a arte, fato potencializador da experiência estética.

Esse processo se concretizaria na efetivação de parcerias com as escolas e no estabelecimento de atividades que agregassem valores aos conteúdos das obras oferecidas em seus espaços expositivos. De certa forma, o que se espera é que o conhecimento artístico adquirido no espaço escolar seja acionado no encontro real com as obras disponibilizadas nas exposições em museus, sendo potencializado na condução mediadora dos agentes que atuam na área educativa dos museus.

Diferentes conhecimentos são apreendidos na visita ao museu, seja em relação aos indivíduos escolares quanto ao público em geral. No caso da experiência escolar no ambiente museológico, alguns conteúdos curriculares são vivenciados e percebidos visualmente nas obras artísticas, sejam os assuntos referentes aos aspectos da cultura local e/ou da cultura global. Essa experiência enriquecida por meio de atividades mediadas pelos agentes educativos, materiais pedagógicos, complementariam essas atividades – catálogos, guias e mapas pedagógicos, áudio guia, entre outros.

Conhecimentos dessa natureza o produzidos na esfera educativa não oficial, isto é, fora da escola, se transformam em conteúdos complementares para o ensino escolar da arte. Sendo assim, ações pedagógicas produzidas no campo artístico que contribuam significativamente para o aprofundamento das questões sobre a eficiência estético-educativa da produção artística, são sempre bem-vindas.

Investigar o sentido e as intenções conceituais dos aspectos da arte, presentes nos documentos curriculares, esclarece de que maneira o capital cultural, que é formado a partir do conhecimento e domínio do conteúdo sobre arte, está sendo inculcado nos indivíduos. De modo que, hipoteticamente, esse domínio do conteúdo da arte, apreendido no processo escolar, se materializa no reconhecimento e na leitura/interpretação dos elementos da história e da visualidade constitutivas das obras artísticas, acessadas nos espaços disponibilizados à visitação.

Assim, a questão que se detecta é de que esses documentos indicam para o ensino e aprendizagem da arte, na estrutura escolar, e que acaba irradiando em outros espaços culturais de formação educativa. Esse fato tem conexão direta com os lugares e realidades socioculturais em que os documentos curriculares estão inseridos e por quem e para quem são elaborados.

Para Apple (2006), as escolas tendem a contribuir diferentemente para o acesso a determinados tipos de conhecimento. Fato esse que evidencia o papel da escola na maximização da produção de “mercadorias” culturais pela distribuição de elementos normativos destacados pela seleção curricular de saberes que, incorporados ou não nos indivíduos como valores do capital cultural, contribuem para a manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade.

Nesse contexto, tomamos também como objeto de análise os Cadernos 1 e 2 do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, publicados em 2008, observando as proposições para o estudo da disciplina Arte do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Em relação ao documento publicado para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2007 e 2012), o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2008) oferece conteúdo mais elaborado, apresentando algumas reflexões sobre questões importantes para o ensino/aprendizagem da arte nas diferentes etapas do processo educativo, que não foram sequer mencionadas na escrita do documento da Rede Estadual de Ensino.

No Caderno 1, do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, as questões propostas para o ensino da disciplina Arte, indicadas para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, estão ordenadas nos seguintes tópicos:

- 1- Alfabetização e Arte como conhecimento.
- 2- Fundamentos do ensino de Arte.
- 3- Objetivos do ensino de Arte para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.
- 4- Abordagem social dos conteúdos por meio dos seus fundamentos.
- 5- Metodologia do ensino de Arte para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.
- 6- Itinerários científicos e culturais para o ensino de Arte.
- 7- Avaliação da aprendizagem no ensino de Arte.

Como proposta orientadora de abordagens possíveis da arte nos anos iniciais de formação escolar, traz proposições, relacionando conhecimentos acerca da formação sociocultural dos indivíduos por meio da aprendizagem artística no espaço da escola e, nesse sentido, o documento menciona que

[...] no cotidiano escolar, em classes de alfabetização, é prática comum existir certa confusão sobre os fins e objetivos do ensino de Artes, pois se solicita ao professor de Artes a contribuição no processo de alfabetização, por meio do treino e reforço, decodificação e codificação das palavras, quanto aos conteúdos ensinados pelo professor pedagogo. (CAMPO GRANDE, 2008, Caderno 1, p. 153)

Segundo o Referencial Curricular, as contribuições do exercício artístico, no início de formação educativa no Ensino Fundamental, estão colocadas em atividades que auxiliam o processo educativo na adoção de práticas artísticas, que contribuam no desenvolvimento sensório-motor dos alunos (atividades plásticas com a técnica da colagem e exercícios de desenho usando linhas tracejadas; além de jogos teatrais e musicalização).

Esse documento sinaliza que, no processo de alfabetização, o ensino de arte envolve o aprendizado de algumas especificidades artísticas que ajudam no “desenvolvimento da capacidade perceptiva e criativa da criança, na contribuição para o desenvolvimento da autonomia e no incentivo à comunicação e socialização das crianças” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 153). Concordamos que, nessa etapa de aprendizagem, a presença de atividades plásticas estimula o desenvolvimento motor das crianças; entretanto, discordamos da proposição em relação à finalidade do estudo da arte na alfabetização.

Por que estudar arte na alfabetização? Para o aprimoramento do conhecimento sensível do mundo, pois a criança não é constituída apenas de aspectos cognitivos motores. O ensino de Artes promove a ampliação das possibilidades de compreensão da sociedade; contribui para a elaboração do pensamento e da consciência; proporciona novas descobertas e diferentes experimentações; valoriza a criatividade e a sensibilidade, entre outros. (CAMPO GRANDE, 2008, Caderno 1, p.154)

Entendemos que, nessa etapa de formação escolar, a criança não possui ainda capacidade cognitiva para estabelecer conexões a respeito da sua “compreensão da sociedade”

e, dificilmente, um conteúdo artístico seria capaz de promover, na criança, a elaboração da “consciência e do pensamento” sobre determinadas questões sociais.

Essas atribuições, conforme propõe o documento, extrapolam o que entendemos ser o papel da arte como componente curricular no início da formação educativa. Nesse sentido, o documento deveria orientar a adoção de práticas pedagógicas para o exercício da expressão sensível do aluno como preparação para o processo de aprendizagem do conhecimento artístico no decorrer da sua formação educativa, promovendo a gradativa aproximação, tanto na escola quanto fora dela, com obras de artistas brasileiros referenciais.

As orientações para o ensino de arte para o 1º e 2º ano, do Ensino Fundamental, contidas no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, apresentam complexidades que não estão em consonância com o nível de cognição dos alunos, nessa fase de aprendizagem. De acordo com o documento, os objetivos do ensino da arte, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, são:

- 1- Contribuir para a apropriação, compreensão e reflexão do conhecimento estético historicamente produzidos pela humanidade, por meio da articulação entre teoria e prática artística;
- 2- Resgatar e valorizar a diversidade das manifestações culturais e favorecer o conhecimento estético visual da arte indígena, europeia, norte-americana, africana, latino-americana e oriental como significativas pelo caráter identitário e pela riqueza dessa diversidade nas culturas brasileira e regional;
- 3- Favorecer o acesso aos espaços de divulgação e fomento de arte e cultura, bem como a sistematização do acesso aos bens culturais, materiais e imateriais existentes na família, na comunidade escolar, no bairro, na cidade, ou seja, no cotidiano da criança;
- 4- Difundir o respeito, o conhecimento e apropriação das políticas sociais e de inclusão, promovendo reflexões sobre a relação entre arte e sociedade;
- 5- Possibilitar a vivência estética para aprimorar a percepção sensível do mundo, por meio da educação estética, promovendo a integração e a interlocução das diferentes linguagens artísticas, respeitando as suas especificidades;
- 6- Explorar os elementos das linguagens artísticas por meio de atividades com materiais diversificados, de maneira que a criança possa conhecer, identificar e criar suas próprias produções artísticas;
- 7- Proporcionar uma aprendizagem lúdica dos elementos das linguagens artísticas, articulando teorias com práticas que envolvam brincadeiras, jogos e atividades diversas de movimento e expressão corporal;
- 8- Desenvolver atitudes éticas frente às produções artísticas produzidas pelas próprias crianças e por artistas, por meio de apreciações, exposições, fotografias e filmagens das produções artísticas das crianças;

9- Incentivar o acesso às produções artísticas que enfoquem a arte e a tecnologia, bem como propiciar que a criança faça uso das tecnologias em suas próprias produções;

10- Propiciar condições para que a criança perceba e desenvolva seu processo de criação e adquira gradativa autonomia na produção artística nas diversas linguagens artísticas. (CAMPO GRANDE, 2008, p.160)

Essas proposições indicam a busca de resultados que não correspondem à situação local de cultura, tampouco ao sistema público de ensino. Além desses fatores, os objetivos indicados no documento para alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental não correspondem à capacidade de articulação do pensamento, em crianças dessa faixa etária.

Na leitura desses documentos, a existência de aspectos conceituais que reforçam identidades e complexidades que definem o grau da funcionalidade de suas proposições pedagógicas, no sistema de ensino escolar, levam em consideração, sobretudo, as diferentes realidades educativas que são baseadas nas condições política e econômica em que cada instituição escolar se edifica.

Sendo assim, o lugar da arte, evidenciado no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, corresponde ao ideal que conceitua o conhecimento artístico e o situa na relação educação/sociedade, afirmando o papel do professor e do aluno como agentes sociais nesse processo.

Isso se evidencia no documento no tópico *Abordagem social dos conteúdos por meio de seus fundamentos*, através de dois eixos de aprendizagem que buscam compreender a arte no contexto histórico-cultural e, a partir da produção artística, buscando relações de “como a arte se instaura dentro da sociedade, de que modo exerce influência no meio sociocultural em que a criança está inserida” (CAMPO GRANDE, 2008, p.162). Esses eixos representam a organização didática no intuito de orientar a percepção do professor para a amplitude e complexidade do processo de ensino e aprendizagem da arte na escola.

Nossa ressalva, em relação a esse procedimento didático, encontra-se no fato de que os conteúdos referentes às artes plásticas, explicitados no eixo compreensão histórico-cultural das artes visuais, indicam o estudo da arte e da cultura com abrangência que, nesse processo de formação educativa, seria delimitado ao conhecimento de alguns aspectos da arte e cultura brasileiras - relacionando-os com os elementos da cultura local - em detrimento do estudo sugerido no documento sobre a arte africana, oriental, europeia e americana.

O conhecimento, proposto no documento, está em consonância com a capacidade cognitiva dos alunos para que as orientações propostas atinjam os objetivos desejados e que correspondam ao que o documento afirma como relevância social da aprendizagem dos conteúdos para o 2º ano do Ensino Fundamental:

Esses conteúdos permitem que as crianças tenham contato com noções básicas sobre conceitos dos elementos da composição visual, que podem ser explorados a partir do estudo de obras artísticas de diferentes culturas e da realidade da criança e busca fomentar a produção artística e o acesso a conhecimentos básicos sobre arte; cabe ao professor fazer a seleção de artistas e obras a serem trabalhados. (CAMPO GRANDE, 2008, p.164).

Nessa perspectiva, para o ensino da arte do 3º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande estrutura as orientações para os conteúdos a serem adotados, ordenando-as nos seguintes tópicos:

- 1- Fundamentos do ensino de Arte.
- 2- Objetivos do ensino de Arte.
- 3- Abordagem Social dos conteúdos por meio dos seus fundamentos.
- 4- Conteúdos de Artes Visuais para o 3º ao 9º anos do Ensino Fundamental.
- 5- Conteúdos de Música para o 3º ao 9º anos do Ensino Fundamental.
- 6- Conteúdos de Teatro para o 3º ao 9º anos do Ensino Fundamental.
- 7- Metodologia do Ensino de Arte.
- 8- Itinerários científicos e culturais para o ensino de Arte.
- 9- Avaliação da aprendizagem do ensino de Arte.

Os conteúdos e as abordagens indicadas a partir dessas orientações valorizam o estudo sobre a arte nas linguagens das artes visuais<sup>14</sup>, música e teatro, definindo o conhecimento artístico como manifestação estética da consciência humana e produto da cultura que evidencia o saber sensível e criador do homem.

---

<sup>14</sup> Para o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2008, p.172-173), as artes visuais envolvem as formas de expressão que utilizam a produção de imagens visuais bidimensionais ou tridimensionais, no uso de materiais e tecnologias diversificadas como lápis, tinta, argila, carvão, papel, madeira, computador, entre outros. Envolvem as formas de expressão como escultura, pintura, gravura, infogravura, cinema, vídeo, instalação, fotografia, interferência, *performance*, desenho, colagem, história em quadrinhos, grafite, *assemblage*, e outros.

Assim como no Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, os conhecimentos selecionados para a disciplina Artes, do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, são estabelecidos de acordo com os elementos e valores históricos que determinaram os estilos artísticos da arte internacional e nacional.

Os conteúdos curriculares compõem o conjunto de saberes a respeito das relações entre arte e sociedade e, de certa forma, compreendem o conhecimento culto/erudito que determina o grau do capital cultural e a elaboração do gosto estético que cada indivíduo formará a partir do processo de formação escolar.

A responsabilidade do professor, na seleção de artistas e obras a serem adotados como conteúdo de aprendizagem de arte na escola, define a qualidade e eficiência do conhecimento a ser incorporado nos alunos, uma vez que os equívocos conceituais, nessa escolha, interferem significativamente na compreensão sobre o lugar que a arte ocupa na formação educativa, contribuindo também para possível deformação do gosto estético dos alunos.

O sentido de curricularização da cultura e do gosto tem, nos documentos curriculares da educação formal e não formal, os elementos necessários para a configuração do conhecimento sobre arte que irão compor o capital cultural dos indivíduos. De acordo com Apple (2006), assim como há distribuição relativamente desigual de capital econômico na sociedade, há também distribuição desigual de capital cultural e, nesse contexto, as escolas desempenham papel crítico ao legitimar categorias e formas de conhecimento no processo de formação educativa.

O valor do capital cultural dependerá das maneiras como os conhecimentos serão incorporados pelos indivíduos, assim como, na possibilidade de encontro com outras formas educativas viabilizadas no decorrer do processo de ensino/aprendizagem da educação formal.

Entendemos a importância das ações educativas oferecidas por instituições culturais cujas práticas pedagógicas apresentam semelhanças com a forma escolar de ensino, contribuindo, de maneira suplementar, para a elaboração e o aperfeiçoamento cultural a partir das conexões acionadas/evidenciadas no contato presencial com a obra artística.

O gosto cultivado/erudito é composto pelo conhecimento de arte institucionalizado, histórico e socialmente, que se repete nas orientações dos documentos curriculares e materiais pedagógicos, do ensino formal e não formal, sendo conhecimento comum no processo de formação escolar e no processo de formação dos alunos na graduação em artes visuais. Ou

seja, a institucionalização dos conteúdos de arte compreende o que consideramos como possível curricularização do gosto e da cultura, a partir dos elementos históricos que são selecionados e legitimados, no campo educativo e no campo artístico, como o conhecimento poderoso a ser incorporado pelos indivíduos.

### 3.2 DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE - NACIONAIS E LOCAIS (ESTADUAL E MUNICIPAL): ESTABELECENDO ALGUNS PARÂMETROS DE ANÁLISE

Como resultado da seleção de conhecimentos que visa a institucionalização cultural, os documentos curriculares, segundo Goodson (1997), são testemunho visível, sujeito a mudanças, com objetivo de legitimação dos processos de escolarização. Esses documentos proporcionam leituras e interpretações na tentativa de compreensão de seus conteúdos e as maneiras como orientam a formação educativa e cultural dos indivíduos durante o percurso escolar.

Nesse contexto, analisamos os documentos curriculares nacionais para a disciplina Arte - Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental (PCN), para as séries iniciais (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) e séries finais (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) do ensino Fundamental, publicados, respectivamente, nos anos de 1997 e 1998; e os documentos locais também para a disciplina Arte, o Referencial Curricular da Educação Básica (ensino Fundamental e ensino Médio), publicado, em 2007, pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano), publicado, em 2008, pela Secretaria Municipal de Educação, de Campo Grande (SEMED).

Os documentos curriculares são concebidos com intencionalidades educativa e cultural que visam atender e corresponder às expectativas dos poderes de quem os elabora, em função do contexto político, econômico e social em que são forjados. Para Pacheco, as políticas curriculares “resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos” (PACHECO, 2000, p.27).

Na análise desses documentos, observamos alguns indicativos que se constituem como orientações estéticas para formação do gosto, a partir das proposições e conteúdos selecionados para a disciplina Arte, nos processos de formação escolar. Utilizamos algumas chaves de análise, educação estética, cultura curricularizada e gosto, a fim de detectar, nos

documentos, possíveis expressões propostas para a construção de sentido estético determinante do gosto erudito.

Entendemos que a noção de educação estética no processo escolar está relacionada com os conteúdos selecionados para a aprendizagem da arte e as formas com que o conhecimento artístico é distribuído no percurso de formação educativa. O processo de educação estética escolar vincula-se às maneiras de ver, compreender e expressar a arte, baseadas na constituição de repertórios teórico e práticos fundamentados por ações pedagógicas, que visam articular interpretações da produção artística, relacionando-as com a realidade cultural cotidiana de cada indivíduo.

Trata-se de um complexo sistema de interpretação dos valores atribuídos às obras artísticas que determina o padrão estético que define a cultura erudita, formalmente oficializada no processo educativo escolar por meio do conhecimento proposto nos documentos curriculares.

A sistematização do saber artístico proposto na formação escolar é indicativo do sentido cultural que se torna elemento distintivo e determinante para as relações de poder no campo social. Já a noção de cultura curricularizada compreende a incorporação de conhecimento específico, no caso, o conhecimento sobre arte, e na legitimação de valores e sentidos estéticos como elementos necessários para construção cultural de cada indivíduo.

Dessa forma, a educação estética e a cultura curricularizada são mecanismos que se complementam numa relação direta para promover a valorização do indivíduo em múltiplas dimensões, capacitando-os para o desenvolvimento de critérios de julgamento estético que definirão o nível de erudição e a qualificação do gosto de cada um.

O gosto é ação objetivada que apresenta diferenças marcantes em função da realidade cultural dos indivíduos. É geralmente fundamentado por normas convencionais que regulam e legitimam formas de comportamento. No processo de escolarização da arte, o gosto é determinado em função da seleção do conhecimento distribuído como bem cultural a ser incorporado e evidenciado nas relações sociais cotidianas.

A estruturação curricular, a partir da década de 1990, que instituiu a obrigatoriedade da disciplina Arte, evidencia que o processo de formação cultural dos indivíduos escolares tem sido fundamentado pelo conhecimento proposto nos documentos curriculares. Esses documentos são importantes ferramentas de afirmação de políticas educativas e culturais

adotadas em prol da educação de qualidade, utilizados nos diferentes níveis de aprendizagem escolar para a constituição do ser cultural.

Os documentos curriculares aqui selecionados para análise (nacional e local) são orientadores do trabalho do professor e indicam os conhecimentos que fazem parte da formação cultural dos alunos, desenvolvendo habilidades que contribuem na sua inserção social, considerando as particularidades regionais.

### **3.2.1 A educação estética**

A educação estética traduz a inserção de valores culturais no cotidiano dos indivíduos, escolares ou não, a fim de determinar conceitos e padrões de análise a respeito da produção artística universal, sendo um dos fatores essenciais para a formação do gosto pessoal dos indivíduos.

Os objetivos gerais, propostos pelos PCN (1997), orientam que o processo educativo do ensino fundamental contribua para que os alunos tenham capacidade de questionar a realidade, formulando problemas e tentando resolvê-los a partir da elaboração do “pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 1997, p. 9). Nesse sentido, a educação em arte, proposta, opera com esses elementos para que, a partir do conhecimento adquirido, os alunos apreciem e reflitam sobre as produções artísticas de distintas culturas e épocas.

O pensamento crítico é atitude essencial no processo de educação estética dos indivíduos. Traduz a relação especial que se estabelece com a realidade sociocultural, indicando que a observação crítica do que existe na sua cultura “cria condições para uma qualidade de vida melhor” (BRASIL, 1997, p. 19).

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas [...] nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p. 19).

A aprendizagem da arte, proposta no processo educativo, propõe viabilizar a identificação e a qualificação dos valores estruturais da obra artística, de maneira que as leituras visuais estabelecidas comunguem radicais comuns, isto é, de pontos de consenso definidos para a interpretação de estilos (conhecimento dos elementos específicos da linguagem visual: linha, ponto, plano, volume, textura, cor, luz, movimento e ritmo), a fim de orientar as abordagens estéticas sobre os códigos visuais que materializam o pensamento do artista criador.

A educação em arte no Brasil, na transição para o século XXI, promoveu a adoção de propostas educativas que evidenciam a importância de “estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos” (BRASIL, 1997, p.25).

[...] a interação entre a aprendizagem racional e estética dos alunos poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (BRASIL, 1997, p.27)

Relacionando a arte com a formação dos alunos do ensino fundamental, os PCN evidenciam sobre o fenômeno artístico que “a percepção estética é a chave da comunicação artística” (BRASIL, 1997, p.29), afirmando que, no conhecimento artístico, do qual faz parte a apreciação estética, a compreensão daquilo que se vê está vinculada à experiência sensível da percepção.

Diante de uma obra de arte, habilidades de percepção, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no espectador. Mas é inicialmente pelo canal da sensibilidade que se estabelece o contato entre a pessoa do artista e a do espectador, mediado pela percepção estética da obra de arte. (BRASIL, 1997, p.29)

A educação em arte tem função e responsabilidade de fortalecer o exercício racional da experiência crítica dos alunos. A obra artística é importante mecanismo capaz de estimular conexões que relacionem o uso da sensibilidade combinada com a razão e compreensão que se estabelecem na interpretação dos valores em apreciação.

A vivência sensível, entendida como experiência de autonomia crítica, ou seja, aquilo que aciona no indivíduo a capacidade de articular a emoção em função da racionalidade no momento que determina o valor de beleza para algo. Nesse contexto, deve-se pensar a educação estética como possibilidade de aprendizagem na qual a razão não suprima a motivação sensível no encontro com a obra artística.

Conhecimento, autonomia de julgamento, individualidade sensível são formas de estabelecer relação direta e personalizada com determinada obra de arte. O domínio do conhecimento artístico amplifica e efetiva a capacidade de comunicação entre a obra e o espectador, sendo necessário que se entenda o papel do processo educativo, nesse contexto, como esforço, a fim de promover a criticidade dos indivíduos.

Schiller avança na proposição iniciada em Kant (1997), na dedução de que o juízo do gosto se concretizava a partir do jogo subjetivo entre imaginação e entendimento. Para Schiller (2002), o juízo do gosto tem determinação nos princípios da razão, onde o belo não é conceito da experiência sensível, mas, sim, imperativo estético, sendo a educação estética a forma de possibilitar que razão e sensibilidade possam atuar juntas, sem que uma se sobreponha a outra. Para o autor, é através do belo que o homem é recriado em todas as suas potencialidades e recupera a liberdade tanto em face das determinações do sentido quanto em face das determinações da razão.

Para Schiller (2002), o homem esteticamente educado é dotado da faculdade de escolha e juízo de valor em função do equilíbrio entre razão e vontade. A cultura estética é capaz de determinar a dignidade e o valor dos indivíduos, sendo que a cultura transforma a existência meramente física em existência estética. Ainda de acordo com esse autor, para o indivíduo tornar-se verdadeiramente racional, é preciso tornar-se, antes, um indivíduo estético. A educação estética é a educação para a autonomia e está atrelada à formação moral e educativa dos indivíduos.

De acordo com os PCN de Arte, além de perceber o conhecimento artístico como experiência estética direta da obra artística, o universo da arte propõe outra forma de conhecimento gerado em função da necessidade de investigação do campo artístico como atividade humana. Ou seja, a educação estética envolve não apenas a incorporação de conceitos e teorias sobre arte, mas, sobretudo, a compreensão dos significados produzidos pelas obras pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura por meio da história e como conjunto organizado das relações formais.

Nos documentos curriculares, a educação estética é proposta no sentido da capacidade de avaliação crítica do aluno para a compreensão e interpretação das obras artísticas produzidas ao longo da história e na contemporaneidade, e selecionadas como conteúdo curricular, assim como para a determinação de sua autocrítica em relação aos resultados das práticas artísticas desenvolvidas nas ações pedagógicas escolares.

A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte tem como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade. (BRASIL, 1997, p.41)

Tal aprendizagem deve ser estruturada considerando-se a complexidade da proposta educacional que proporcione ao aluno a capacidade de posicionar-se criticamente diante da produção artística disponibilizada no cotidiano cultural da sociedade.

De acordo com os PCN de Arte, o conhecimento estético dos alunos e professores “desenvolve-se no complexo processo de elaboração no qual estão presentes as experiências pessoais fundamentais na vida cultural; o desenvolvimento desse processo contribui para as práticas artísticas e vão muito além delas” (BRASIL, 1998, p.38).

As proposições para a área de Arte presentes nos PCN indicam o desenvolvimento do processo educativo que viabilize a aprendizagem ampla, no sentido da compressão dos conteúdos teóricos e práticas expressivas, e a elaboração sistemática do capital cultural no espaço escolar.

A educação estética, promovida na escola, compreende ao esforço educativo para o “desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto das relações” (BRASIL, 1997, p. 43). Trata-se de ação sensível que busca ordenar o conhecimento artístico, contribuindo significativamente na transformação da realidade cultural dos indivíduos.

A orientação curricular dos PCN de Arte enfatiza o ensino e a aprendizagem de conteúdos que viabilizem a cultura aos alunos, levando em consideração o domínio do conhecimento artístico na perspectiva das formações artística e estética. Tal entendimento contribui na afirmação de que o processo educativo da arte “impulsiona processos de criação e aprendizagem [...] promovendo a educação estética” (BRASIL, 1997, p.56).

O documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, intitulado Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008) para a área de Artes, do 1º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, estrutura as orientações para a atividade pedagógica do professor, abordando temas que buscam compreender a organização do currículo de arte, valorizando o conhecimento que estabelece os parâmetros para a educação estética dos alunos. “É no ensino de Artes que se desenvolve e se aprimora o conhecimento sensível, que se faz a educação estética, isto é, que se tem o contato com os bens culturais e artísticos produzidos e sistematizados pela humanidade”. (CAMPO GRANDE, 2008, p.154).

Na escrita desse Referencial Curricular, encontramos destacadas algumas reflexões a respeito de estética e da educação estética no processo educativo da arte. O conceito de estética está vinculado ao estudo da natureza do belo e dos fundamentos da arte, apoiado na etimologia da palavra grega *aisthesis*, na significação que evidencia a faculdade de sentir e a compreensão dos sentidos. De acordo com esse documento, o objetivo da educação estética é ensinar a perceber e entender arte, sendo que esse processo

[...] oportuniza uma experiência que não é uma simples manifestação da sensibilidade desconectada da sociedade, mas que sintetiza um conjunto de relações significativas e universais; propicia a oportunidade de interpretar os elementos das linguagens artísticas e preparar a criança para romper as fronteiras da sua vida cotidiana. (CAMPO GRANDE, 2008, p.155).

Essas afirmações valorizam as relações culturais propostas na aprendizagem da arte na escola, tratando a apreensão do objeto artístico como possibilidade de mudanças significativas no processo sociocultural dos alunos. O documento também evidencia que a experiência estética é uma vivência individual e coletiva, sendo que a obra de arte não é apenas percebida pelos órgãos do sentido, mas que se amplifica no contato com a vivência do outro indivíduo.

Nesse contexto, o Referencial Curricular propõe que a escola e os professores sejam mediadores na formação estética dos alunos, fornecendo subsídios teóricos e práticos, a fim de promover o entendimento das tradicionais e das novas formas de expressão artística, promovendo o conhecimento estético de maneira que permita “que a criança tenha contato subjetivo com a cultura e com o conhecimento historicamente acumulados” (CAMPO GRANDE, 2008, p.156).

As proposições desse documento orientam para ações pedagógicas que levem em consideração a arte como um conhecimento que estabelece sua comunicação em diferentes

níveis da percepção humana. Assim, afirma que é objetivo do ensino da arte possibilitar a vivência estética a partir do contato e com diferentes linguagens da expressão artística e a interação individual e coletiva com suas especificidades.

O ensino de arte na escola é fundamental para desenvolver a percepção, interpretação e criação artística e estética; para evidenciar a função social que a arte possui; para oferecer perspectivas teóricas e práticas sobre arte e estética; para fomentar a necessidade do conhecimento sensível e da educação estética na formação das crianças. (CAMPO GRANDE, 2008, p.162).

A escrita curricular para a área de Arte do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul não traduz a preocupação educativa referente à formação/educação estética da arte presente nos outros documentos analisados. Esse documento apresenta fragilidades na estrutura e organização dos conteúdos, não contribuindo para as análises das questões propostas nessa investigação.

De modo que, ao contrário do documento da Rede Estadual de Ensino, a educação estética é abordada de forma relevante nos PCN de Arte e no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino, de Campo Grande, como fator determinante no processo educativo da arte. Esses documentos fazem menção à aprendizagem artística na proposição que considera a recepção/compreensão estética como valor formativo da capacidade cultural dos indivíduos.

A capacidade cultural do indivíduo escolar resulta da incorporação do conhecimento que compõe a estrutura curricular para a arte, e possibilita perceber o papel da educação na configuração e distribuição do projeto de cultura desenhado nos documentos curriculares, ou seja, de uma cultura curricularizada.

### **3.2.2 Cultura curricularizada**

A formação cultural, no processo de escolarização, requer especial atenção aos processos que conduzem aos interesses e motivações dos alunos para a diversidade artística e suas diferentes interfaces expressivas. Na identificação com as manifestações artísticas, os alunos estabelecem relações de pertencimento à determinada cultura, potencializando o pensamento crítico, que possibilita maior interação com sua realidade sociocultural.

A escola contribui de maneira importante para a afirmação da cultura por processos que compreendem a distribuição dos conhecimentos de cada disciplina para a formação educativa dos alunos. O currículo adquire função estratégica na elaboração cultural e compreende o mecanismo de definição de significados para a formatação e compreensão de diferentes identidades.

Essa determinação cultural, a que vinculamos o currículo, pressupõe a associação de valores éticos/estéticos para atingir os objetivos educativos que oficializam a prescrição de conteúdos científicos e culturais. Face às especificidades escolares, em função da realidade socioeconômica de cada uma (localidade, estrutura administrativa), o processo de afirmação da cultura sofre interferências e não apresenta regularidade e intensidade em sua constituição.

Ou seja, o processo cultural que se configura no espaço escolar não constitui uma homogeneidade e fica vulnerável às mudanças de caráter político, econômico e educativo de cada sociedade. O currículo se desenvolve a partir de critérios de regulação educativa que determinam o seu conteúdo e como deverá ser abordado nas ações pedagógicas. Sendo assim, o currículo já é definido *per se* por uma seleção cultural específica para o processo de escolarização.

A cultura manifesta nas ações pedagógicas reflete o repertório educativo para a determinação de referências, códigos e mecanismos idealizadores de erudição que conduzem o sentido cultural escolarizado. Nesse contexto, na escola, os documentos curriculares orientam a valoração das informações que compõem distintas culturas, evidenciando as especificidades individual, local, global, para a articulação de conexões que favoreçam as relações sociais, dentro e fora dela.

Conhecendo a arte de outras culturas o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir. [...] A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. (BRASIL, 1997, p.19).

As ações culturais no processo de escolarização são desenvolvidas a partir de práticas educativas que obedecem a determinações curriculares que induzem à adoção de conteúdos organizados para a distribuição de conhecimentos, nas diferentes fases de aprendizagem, conduzindo ao entendimento de que esse processo contribui de maneira significativa para a institucionalização da cultura curricularizada.

Essa noção de curricularização cultural se traduz nos efeitos das práticas educativas que, didaticamente, intermedeiam o conhecimento que compõe o escopo curricular para a disciplina, entendida como a principal formadora de cultura no contexto escolar: Arte. Essa premissa é fortalecida na possibilidade de que, a partir de orientação didática, o aluno seja capaz de formular reflexões a respeito dos valores e dos conteúdos aprendidos sobre diferentes produções artísticas e culturais.

[...] a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística. (BRASIL, 1997, p.32)

A percepção de cultura curricularizada está no reforço que os documentos curriculares apresentam à estrutura da cultura em vários aspectos do seu conteúdo. A dimensão cultural constitui fator determinante na estrutura do currículo de arte, sendo evidenciada no discurso que aproxima o conhecimento científico à realidade cotidiana e escolar.

A formalização do processo de aprendizagem institui valores e padrões culturais aos indivíduos, evidenciando que “aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado” (BRASIL, 1997, p. 35). O percurso cultivado, mencionado nesse documento, afirma a condição e o papel cultural da arte na educação, levando em consideração os vários aspectos da cultura nas diferentes manifestações da expressão humana.

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural. [...] O fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias. (BRASIL, 1997, p.37)

Os PCN de Arte evidenciam que a apreensão da arte se concretiza como fenômeno imerso na cultura, traduzida nas conexões e interações estabelecidas entre a realidade local, o nacional e o internacional. “Mas não são quaisquer métodos e procedimentos e, sim, aqueles que levam em consideração o valor educativo da ação cultural da arte na escola” (BRASIL, 1997, p.69).

A relação que se manifesta para o papel educativo da arte, na orientação dos documentos curriculares, propõe fator de transformação social no contato com os produtos

culturais das diversas linguagens de produção artística. Nesse sentido, os PCN reconhecem a presença da arte como reflexo do pensamento produzido em diversas etapas sócio históricas, ou seja, uma percepção que busca incorporar no âmbito educativo o sentido que evidencia o valor do “objeto artístico como produção cultural” (BRASIL, 1997, p. 32).

A arte é um conhecimento que permite a aproximação entre indivíduos, mesmo os de culturas distintas, pois favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, em um plano diferenciado da informação discursiva. (BRASIL, 1998, p.35)

No Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008), encontramos a afirmação que “a produção artística depende da compreensão histórico-cultural e vice-versa” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 162), traduzindo a arte como fator que evidencia as dimensões e os valores das práticas culturais na sociedade.

Em relação à curricularização da cultura, nesse Referencial, a determinação do conteúdo de artes visuais para o ensino fundamental, explicita, em sua escrita, o que é considerado como conhecimento erudito de arte a ser distribuído no processo de formação educativa.

Sugestão de artistas (internacionais, nacionais e regionais): Paul Klee, Juan Miró, Aldemir Martins, Piet Mondrian, Alfredo Volpi, Tarsila do Amaral, Cândido Portinari, Humberto Espíndola, Jorapimo, Conceição dos Bugres<sup>15</sup>, e outros). (CAMPO GRANDE, 2008, p. 163)

Na citação acima, os artistas sugeridos compõem os conteúdos que serão abordados no 1º e 2º ano do ensino fundamental. A indicação de nomes a serem estudados surge nas orientações didáticas de todas as etapas do ensino fundamental, relacionando artistas e suas produções de maneira a legitimar como referência a ser apreendida no processo escolar.

A proposição de artistas/estilos a serem estudados pressupõe a seleção cultural que ganha contorno de formação erudita. Fica subentendido, então, que a seleção artística expressa o padrão estético que contribui diretamente para a orientação/formulação do gosto dos alunos.

---

<sup>15</sup> Humberto Espíndola, Jorapimo e Conceição dos Bugres são artistas referenciais da arte sul-mato-grossense.

O Referencial Curricular (2008) propõe que os conhecimentos em arte precisam ser gradativamente internalizados pelos alunos, cabendo ao professor elaborar e sistematizar a aprendizagem dos conteúdos e conceitos para atribuir sentidos e significados aos fatos estudados, adquirindo competência para apropriação da cultura de maneira ampla e que isso se irradie dentro e fora da escola.

É preciso instrumentalizar a criança, ou seja, é importante oferecer às crianças o máximo de possibilidades e conhecimentos estéticos, para que ela tenha condições de construir seu conhecimento e se apropriar da cultura de maneira individual e social. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 171)

O ensino da arte, na escola, de acordo com os PCN, traduz o pluriculturalismo com objetivos que promovem o cruzamento cultural na identificação de similaridades e particularidades nos papéis e funções da arte, potencializando o “orgulho pela herança cultural em cada indivíduo, seja ela resultante de processos de erudição ou de vivências do âmbito popular” (BRASIL, 1998, p.42).

Os documentos curriculares propõem a elaboração da cultura num sentido plural como mecanismo capaz de promover, no aluno, a capacidade intelectual de “questionar a cultura dominante, latente ou manifesta e todo tipo de opressão; destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas” (BRASIL, 1998, p.42). Proposições que, apesar de não se refletirem a realidade do cotidiano das pessoas, buscam determinar o sentido pluriculturalista para ampliar a discussão sobre a função da arte e o papel do artista em diferentes culturas, assim como o papel de quem decide o que é arte e o que é arte de boa qualidade. (BRASIL, 1998, p.42).

A indicação de flexibilização do gosto e elaboração do juízo de valor afirma a intenção do currículo em arte em estabelecer direcionamentos para a formação do gosto, formalizando o sentido de erudição a ser incorporado na trajetória educativa dos indivíduos.

### **3.2.3 O gosto determinado pela educação estética**

No processo educativo, os sentidos de gosto e de cultura são elaborados e fundamentados a partir de conhecimento comum, proposto como conteúdo oficial sobre a

arte. O conhecimento selecionado constituiria sentido de erudição, levando em consideração certos valores culturais ou incorporando outras formas de expressão artística, sobretudo, aquelas oriundas da cultura popular.

Bourdieu (2007) afirma que os indivíduos se aproximam e se afastam entre si por meio de disposições que definem o gosto, comportamentos e as maneiras como irão agir no mundo. As disposições, percebidas como de ordem cultural, são determinadas pelo conjunto de regras éticas, estéticas e cognitivas capazes de produzir as identidades adquiridas ao longo das experiências social, familiar e escolar.

De acordo com Bourdieu (2007), a disposição objetiva, exigida ao consumo legítimo de obras e a aptidão para formular um ponto de vista crítico a respeito de objetos esteticamente constituídos, é o que determina níveis de distinção às classes sociais. Assim, o gosto e a disposição estética são condições que unem ou separam as pessoas em grupos sociais, uma vez que o gosto é um princípio tanto para classificar como para ser classificado.

Essas proposições evidenciam que as disposições estéticas que dimensionam o gosto estão diretamente vinculadas ao consumo dos produtos da arte e, para que o consumo seja potencializado, o processo educativo da arte torna-se fundamental para aquisição do conhecimento que viabiliza as conexões entre aquilo que se vê e o que se aprende a partir daquilo que é visto. Nesse sentido, os documentos curriculares, nas suas determinações para o conhecimento artístico, são formas de articulação e estímulo para a elaboração do gosto individual de cada aluno. “No âmbito da arte e da dimensão estética, a produção sociocultural do gosto pode ser trabalhada em diversos momentos durante as aulas”. (BRASIL, 1998, p.38).

Nos PCN de Arte, o juízo de valor é mencionado nos objetivos gerais do ensino artístico, de forma que, no processo do ensino fundamental, “os alunos adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (BRASIL, 1998, p. 47). A competência de sensibilidade e de cognição possibilita a compreensão e a elaboração de opiniões sobre aquilo que se observa. A opinião formalizada a respeito de algo afirma essa proposição de gosto referente a tudo o que vemos.

Sobre a condição de se avaliar esteticamente os bens culturais, os documentos curriculares analisados orientam a mediação do conhecimento artístico, de forma a que a aprendizagem da arte possibilite o posicionamento individual dos alunos em relação aos valores atribuídos às obras artísticas que compõem o conjunto de conhecimentos que deverão ser abordados durante as aulas.

O aluno poderá desenvolver seu conhecimento estético e competências artísticas nas diversas linguagens da área de Arte [...] para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (BRASIL, 1998, p.48).

Entendemos que a emissão de juízo de valor esteja diretamente relacionada com a noção do gosto individual, assim, destacamos, nos documentos curriculares, a intenção educativa de elaboração estética para evidenciar o sentido de gosto a ser incorporado no processo de formação escolar.

A respeito de conteúdos relativos a atitudes e valores, o estudo da arte, os PCN propõem reflexões sobre a “importância dos valores, normas e atitudes a serem aprendidos, e que, explicitando a consciência sobre eles, amplia-se a área de ação da escola” (BRASIL, 1998, p.52). Contudo, evidencia-se, nessa proposição, que os conteúdos propostos não devem ser entendidos como conteúdos de controle ideológico ou comportamental pela escola.

De acordo com os PCN, esses conteúdos devem estar ligados à postura dos alunos em relação a questões, conceitos e conteúdos da área de Arte para que se estabeleçam critérios de juízos de valor e respeito em relação a obras e monumentos do patrimônio cultural, e a elaboração de autonomia na manifestação pessoal para fazer e apreciar arte. (BRASIL, 1998, p. 53).

Para Young (2011), o desenvolvimento intelectual é processo baseado em conceitos e não em conteúdos ou habilidades, sendo assim, o currículo deve ser baseado em conceitos. Para o autor, conceitos são sempre sobre algo, implicando a seleção de alguns conteúdos em detrimento de outros; e o conteúdo tem importância não como o conhecimento a ser memorizado, mas porque, sem ele, os alunos não poderão adquirir ou compreender conceitos, conseqüentemente, não progredirão em seu aprendizado.

A compreensão dos documentos curriculares parece ir além do que revelam essas análises, ou seja, o currículo se constitui como instrumento para aquisição de conhecimentos fundamentados nas especificidades das disciplinas escolares, Entretanto, o alcance de suas proposições não se revela de imediato no processo de formação educativa, ficando dependente das disposições éticas e estéticas que os indivíduos estabelecerão nas suas relações com os contextos social, histórico, econômico e cultural.

Nesse sentido, as orientações contribuem para o delineamento dos padrões de comportamento que determinam valores a serem cultivados e praticados no campo das relações sociais. No caso da arte, os valores conceituais estão definidos na seleção de obras e artistas que compreendem o conteúdo da estrutura artística a ser legitimada pelo sistema educacional.

Os documentos curriculares indicam para elaboração do gosto erudito e promovem “o desenvolvimento de critérios de gosto pessoal, baseados em informações, para selecionar produções artísticas e questionar a estereotípiã massificada do gosto” (BRASIL, 1998, p. 53).

A importância da discussão sobre a formação do gosto em função do que a escola oferece na condução dos valores éticos/estéticos dos alunos, uma vez que, no que concerne ao conhecimento artístico, diariamente somos expostos a informações visuais onde se faz necessária uma seleção, baseada em critérios acadêmicos, do que tem ou não sentido para consideramos como arte.

Assim, de acordo com os PCN, a elaboração do gosto está fundamentada na incorporação de informações e conhecimentos específicos capazes de promover “flexibilidade para compartilhar experiências artísticas, estéticas e manifestação de opiniões, ideias e preferências sobre arte” (BRASIL, 1998, p.53).

A respeito das contribuições da educação não formal para o ensino da arte, na perspectiva de compreender como se processa a curricularização da cultura, apresentamos, no capítulo a seguir, análises sobre como ações educativas são produzidas em espaços e/ou projetos artísticos que legitimam o conhecimento e o gosto cultivados, a partir de propostas que se aproximam das características de ensino e aprendizagem da educação formal.

#### **4 MATERIAIS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: DOCUMENTOS CURRICULARES PARA ELABORAÇÃO DA CULTURA E DO GOSTO NA CONTEMPORANEIDADE**

A partir das análises dos documentos curriculares da educação formal propostos para a disciplina arte, realizadas no capítulo precedente, investigamos como esse processo se concretiza, também, em instituições culturais que produzem materiais didáticos para apreensão da arte que, neste estudo, são considerados como documentos curriculares da educação não formal.

Entendemos que a educação não formal opera com ações educativas de alcance cultural diferenciado como recurso didático complementar para a educação formal, ou como proposição educativa independente dos processos formais. Dessa forma, a educação não formal não se opõe ou possui a pretensão de suprir possíveis lacunas pedagógicas do processo educativo escolar, sendo, então, proposta como alternativa ou novo caminho para o sistema educacional.

Os processos formal e não formal de educação operam com realidades distintas e cumprem papel social importante, como responsabilidades educativas que se cruzam nas práticas de transmissão de conteúdos culturais acumulados. A eficiência dessas práticas depende da relação de reciprocidade desses processos, ou seja, a concepção de que, no caso do ensino da arte, a educação formal necessita da educação não formal, e vice-versa.

Segundo Garcia (2005), para que conceituemos a educação não formal, levamos em consideração os aspectos que são específicos de sua origem, pontuando que a educação não formal atende às propostas que a escola tem dificuldade de integrar ou que não integra no seu cotidiano.

Como processos de educação que se efetivam em ações fora do ambiente escolar, os museus e outras instituições similares de vocação cultural, artística ou museológica, constituem exemplos concretos e efetivos da prática educativa não formal, já que operam e produzem documentos pedagógicos elaborados para mediar o conhecimento disponibilizado em suas exposições.

Limitaremos nossas investigações aos materiais produzidos pela Bienal de Arte de São Paulo (2010, 2012, 2014) e pelo Instituto Cultural Inhotim (2010). Consideradas como

instituições referenciais de divulgação e educação da/para arte contemporânea, seus materiais pedagógicos são importantes fontes de análise sobre formas de mediação e apropriação do conhecimento artístico e para formação do gosto na atualidade.

#### 4.1 O MUSEU COMO PROCESSO EDUCATIVO NÃO FORMAL PARA AFIRMAÇÃO CULTURAL

Além do fundamental desempenho da escola, no processo de elaboração cultural dos indivíduos, outros mecanismos assumem função estratégica na suplementação do trabalho educativo. Nesse sentido, a concepção do museu na contemporaneidade<sup>16</sup> apresenta vocação singular para a troca de conhecimentos, propondo e mediando experiências para materializar o enriquecimento e o desenvolvimento de capacidades culturais.

Em termos educativos, o acesso ao museu sempre foi vinculado a indivíduos pertencentes à elite cultural com poder econômico que privilegia o consumo dos bens culturais disponibilizados nesse espaço. Apple (2003) revela que o capital econômico e o social resultam na elaboração de capital cultural sob várias maneiras.

Para esse autor, a situação econômica beneficia o consumo de recursos culturais relacionados à bagagem de capital social e cultural dos pais e as relações sociais oriundas desses recursos, ou seja, pais mais influentes proporcionam maiores chances de formação educativa e cultural para seus filhos e, conseqüentemente, melhores condições de ação no espaço social.

Bourdieu (2007) determina como *habitus* a associação cultural viabilizada no processo familiar, isto é, o processo decorrente de sistemas e disposições duráveis como princípio gerador de práticas e representações objetivamente reguladas.

No panorama de formação cultural, o museu passa a ser solicitado como dispositivo educativo incorporado através da sensibilização oriunda do ambiente familiar, assim como pelo esforço das ações culturais viabilizadas no âmbito do processo escolar.

---

<sup>16</sup> A nova percepção do museu na contemporaneidade corresponde à sua reordenação enquanto espaço de memória, redirecionando suas funções e sua estrutura expositiva para torna-lo lugar de experiências e sensações. Nesse sentido, o Instituto Cultural Inhotim é grande exemplo por apresentar inovadora percepção museológica sobre a formação do seu acervo artístico e a forma como ele é disponibilizado ao público.

Os museus são meios de comunicação em massa acionados para a legitimação da memória e do patrimônio cultural, proporcionando acesso às informações referentes aos bens materiais sob sua salvaguarda e contribuindo na composição dos valores que fortalecem o conhecimento sobre as manifestações histórico-culturais. São espaços que buscam praticar a igualdade cultural tornando-se acessíveis a todo o tipo de público, respeitando as condições de classe e o potencial intelectual dos indivíduos.

Como instituições educativas que praticam a educação não formal, atuam para facilitar o encontro com a história social, funcionando como mediadores das práticas culturais e propondo inovações educativas que ajudam na apropriação das informações contidas nos acervos considerados como bens culturais.

Diante dessas análises, vislumbramos a função social dos museus e a importância de suas ações para a educação cultural. Mesmo considerados como instituições culturais para a afirmação e legitimação de valores que indicam sentidos de erudição, os museus não são realidades recorrentes na formação educativa e cultural de todos.

Nos estudos sobre o acesso ao conhecimento dos museus, Bourdieu (2003) revela situação recorrente não só nos museus franceses, mas em museus no mundo inteiro:

[...] o acesso às obras culturais é privilégio da classe culta; no entanto, tal privilégio exhibe a aparência da legitimidade. Com efeito, nesse aspecto, são excluídos apenas aqueles que se excluem. Considerando que nada é mais acessível do que os museus e que os obstáculos econômicos – cuja ação é evidente em outras áreas – têm, aqui, pouca importância, parece que há motivos para invocar a desigualdade natural das “necessidades culturais”. [...] se é incontestável que nossa sociedade oferece a todos a possibilidade pura de tirar proveito das obras expostas nos museus, ocorre que somente alguns têm a possibilidade real de concretizá-la. (BOURDIEU, 2003, p.69).

Nesse contexto, assinala que os museus que abrigam tesouros artísticos, da mesma forma, encontram-se acessíveis e interditados à maioria das pessoas, ainda que isso seja relação paradoxal, desvendando as condições sociais de acesso às práticas cultivadas e fazendo perceber que a cultura não é privilégio natural, mas que é necessário que todos possuam meios para dela tomarem posse.

Pensar nessas questões, nos dias de hoje, significa promover o movimento de transformação desses espaços para que se tornem efetivamente bens de consumo comum,

buscando soluções e alternativas para a realização de novos projetos educacionais voltados para o desenvolvimento social e cultural de todos.

O ambiente do museu é generoso na articulação de propostas pedagógicas que interagem diretamente com os objetos expostos e com inúmeras possibilidades de ação educativa, abrangendo conhecimentos tanto artísticos quanto históricos. Os museus disponibilizam diversas modalidades e tipologias de acervo e oferecem programas pedagógicos para complementar as atividades desenvolvidas nos limites da ação escolar.

As disciplinas Língua Portuguesa, Física, História, Geografia, Arte, entre outras, estabelecem diálogos entre os objetos que compõem os acervos expostos nesses espaços. De acordo com Young (2011), todo o conhecimento será compreendido como forma de interiorização dos diversos aspectos culturais construídos historicamente e presentes nas ações e interações educativas, assim como no conjunto de regras e códigos de comportamento estabelecidos nas práticas sociais cotidianas.

Embora a aproximação entre os campos educativo e artístico não seja ainda a ideal, sabemos que o resultado dessa experiência é benéfico e potencializa os esforços de ensino e aprendizagem praticados na educação formal e não formal. Para Santos (2008), tanto o museu quanto a escola, potencializando seus recursos educativos, alimentam um ao outro e se enriquecem mutuamente.

Contudo, é provável que a escola sonegue essa possibilidade aos alunos, em função de impedimentos de ordem burocrática que acabam retardando sua aproximação aos espaços da museologia. Assim, a relação cultural estabelecida entre essas instituições não se concretiza de maneira satisfatória e nem recorrente.

Os museus nem sempre são compreendidos como instrumentos de cultura e com potencial para aquisição de conhecimentos. Estão, ainda, muito vinculados à ideia de entretenimento e, na maioria das vezes, são encarados apenas como lugares que guardam coisas velhas e memórias passadas. A sentido social do museu tem, geralmente, se apresentado de forma bastante simplificada e, às vezes, equivocada, no processo escolar.

A escola contribui sensivelmente com essa realidade por meio do que é evidenciado, ou não, nos materiais didáticos estabelecidos em seu projeto pedagógico. Quando analisamos o conteúdo visual do livro didático de diferentes disciplinas, percebemos que alguns dos temas abordados são geralmente ilustrados com imagens de pinturas históricas ou de obras referenciais da arte.

Quase sempre, as imagens não trazem informações técnicas sobre a obra e nem em relação à sua procedência, dados que serviriam, tanto para o professor quanto para o aluno, como orientação e estímulo ao encontro e reconhecimento das obras nos locais onde são disponibilizadas.

A simplificação conceitual não corresponde às atuais mudanças efetuadas pela área da museologia, que evidenciam os museus como espaços dinâmicos, vivos e em constante movimento, para obtenção de resultados satisfatórios que complementem a formação cultural de seus públicos. O museu, na atualidade, não olha apenas para o passado, mas, sobretudo, propõe, no momento presente, que o público reflita sobre o seu futuro e sobre o desconhecido.

Essa nova maneira de pensar o museu nos dias atuais é percebida no projeto conceitual do Museu do Amanhã<sup>17</sup>, no Rio de Janeiro, cuja proposta é ser um museu de artes e ciências com formato diferente dos museus de ciências e tecnologias já conhecidos.

Nesse museu, os visitantes vivenciam experiências que possibilitam perceber como será a sua vida e a do planeta nos próximos 50 anos, explorando a visão do amanhã nos campos da matéria, da vida e do pensamento, visando proporcionar, ao visitante, a reflexão consciente e ética sobre suas ações futuras em relação ao mundo. Essa nova concepção museológica adota o conhecimento (e sua produção) como matéria de acervo condutora de investigações e reflexões sobre a existência humana.

Na valiosa interface entre os campos educativo e artístico, proposições dessa natureza são mediadas e potencializadas no cotidiano das ações educativas na escola. Para Apple (1997), quando o conhecimento se torna conteúdo escolar, certos princípios são incorporados em agentes identificáveis que trazem esses princípios à ação.

No caso da obra artística, se a abordagem das imagens utilizadas em sala de aula pelo professor fica reduzida ao apático contato com a cena impressa no livro, nos ambientes expositivos do museu, o encontro com a obra original proporciona experiência única capaz de estimular as mais diversas sensações e reações.

Quando professor e aluno têm a oportunidade do contato real com a obra artística, ampliam-se as condições de interpretação das questões estéticas oferecidas na obra. E a dimensão física do objeto artístico também se configura como informação poderosa nesse

---

<sup>17</sup> O Museu do Amanhã foi construído na Praça Mauá, zona portuária do Rio de Janeiro, projeto do arquiteto espanhol Santiago Calatrava, inaugurado em 17 de dezembro de 2015.

processo de leitura, valorizando, assim, as potencialidades da obra, conduzindo a experiência para outra esfera de compreensão.

Como induzir, porém, a curiosidade do professor para esse contato real com a obra de arte? Onde as obras que ilustram os livros didáticos estão salvaguardadas? O livro didático, como documento curricular, aborda esse conhecimento de maneira eficiente? Questões dessa natureza ajudam a reflexão de como a aprendizagem se torna mais ampla quando os documentos curriculares estão em consonância.

No conjunto de articulações educativas, o desenho estrutural do livro didático é componente estratégico na problematização do gosto e da cultura, apesar de ficar diretamente vinculado e dependente dos interesses de mercado da indústria cultural. A fragilidade, apresentada na seleção do conhecimento que será transmitido pelo material didático escolar, interfere sensivelmente no processo de aprendizagem dos alunos e na maneira como a cultura é inculcada na vida social dos indivíduos.

A análise dos documentos curriculares nos permite detectar que tipo de cultura se quer transmitir e o que é transmitido na escola, relacionando as ações pedagógicas desenvolvidas de maneira institucionalizada nos campos educativo e artístico.

Assim, entender de que forma se concretiza a aquisição de capital cultural, a partir dos bens culturais, e de como o campo educativo se posiciona na formação e legitimação de critérios de gosto e de erudição, traz a percepção de como a escola participa na aproximação dos indivíduos aos bens simbólicos que compõem o patrimônio cultural do campo artístico, e, é bem possível que, para muitos alunos, esse encontro com a arte e com a cultura só possa mesmo ser proporcionado por mediação escolar.

Para atingir sua função pedagógica, o museu pratica um projeto educativo próprio, a partir do pensamento crítico/criativo na interação com outras áreas de saber, tendo a pesquisa como princípio educativo/científico e como forma efetiva de desenvolvimento sociocultural (SANTOS, 2008).

Dessa forma, percebido como subcampo do campo artístico, o museu é mecanismo de excelência educativa para apropriação dos patrimônios culturais. Na busca de fortalecer seu vínculo educacional, algumas instituições culturais aliam ao trabalho da curadoria de exposições (seleção de artistas e obras que irão compor a mostra) programas educativos que facilitem a compreensão dos conteúdos abordados, no conjunto exposto, para que a experiência seja mais dinâmica e interativa.

As propostas educativas apresentadas por instituições culturais adotam metodologias próximas às praticadas na escola, uma vez que seus materiais pedagógicos são elaborados por arte-educadores, pedagogos, pesquisadores, historiadores, entre outros, e os conteúdos são pensados para orientar as ações dos professores na preparação dos alunos para a visita presencial.

Mesmo não adotando estrutura pedagógica sistemática e cronológica, e sem a oficialização das esferas de poder educacional, características dos documentos curriculares da educação formal, os materiais didáticos dos museus assumem caráter curricular por serem concebidos com intenção educativa, sendo, inicialmente, direcionados aos professores com o objetivo de proporcionar subsídios para o tratamento dos conceitos, artistas e obras que compõem as mostras, oferecendo conhecimento para ser trabalhado previamente com os alunos a respeito do que eles verão durante a visita aos espaços expositivos.

Os documentos - denominados de “Material educativo”, “Caderno Educativo”, “Guia temático para professores”, “Projeto Pedagógico para o professor”, “Material do professor”, entre outras definições - apresentam atividades e reflexões que contribuem na aproximação do público com as obras, por meio de ações pedagógicas que articulam os mecanismos de leitura e interpretação daquilo que se encontra exposto.

A semelhança estrutural dos materiais educativos de museus com os documentos curriculares escolares contribuem na determinação de formas de curricularização cultural. Além de disponibilizar esses materiais, as instituições também oferecem capacitações para que os professores sejam, na escola, agentes mediadores do conhecimento artístico promovido nas exposições e que são evidenciados nos conteúdos das propostas didáticas.

Vista como desafio no processo de aprendizagem, a capacitação<sup>18</sup> é pensada de modo a oferecer ao docente a oportunidade de se relacionar e se apropriar propositivamente do acervo da arte, percebendo seu papel para a inovação de estratégias educativas dentro da escola.

O processo educativo das instituições culturais contribui para ampliar o trabalho do professor na escola baseado na ideia de que a experiência do encontro do aluno com objetos, musealizados ou não, é fundamental para aceitação do patrimônio cultural artístico como valor singular de afirmação do capital cultural, com benefícios para a relação contínua com o meio social.

---

<sup>18</sup>Referência encontrada no Caderno Educativo1 (2010) do Instituto Cultural Inhotim, no item “Capacitação como oportunidade de diálogo”.

Um valor diferenciado manifesto no enriquecimento cognitivo, que funciona como elo entre a diversidade cultural e o cotidiano das relações pessoais, induz o pensamento crítico para formulação de critérios de avaliação e absorção das informações pertinentes ao patrimônio cultural. Compreender o objeto, a manifestação cultural, como um ponto de partida para questionamentos, comparações, a fim de estabelecer conexões entre o velho e o novo, a arte e ciência, uma cultura e outra, para uma análise crítica e o estímulo da criatividade, fazendo a ponte entre os objetos e a cultura do aluno, potencializando o patrimônio cultural como vetor de produção de conhecimento. (SANTOS, 2008, p.141).

O valor cultural impregnado nos artefatos artísticos nem sempre é evidente a todos os indivíduos, pois a capacidade de assimilação cultural é fator vinculado ao grau de informação que os indivíduos adquirem ao longo de sua formação. Escola e museu buscam instrumentalizar os indivíduos para que encarem as manifestações da arte como necessidade cultural, como algo capaz de fornecer elementos para que sua apropriação seja realidade comum para todos.

Bourdieu (2003) afirma que para que a obra de arte seja considerada um bem simbólico, e que exista como tal, é preciso que o indivíduo tenha condições de se apropriar dos seus benefícios. Nesse aspecto, a necessidade de programar meios para que a incorporação e o entendimento da arte se efetuem, configurando, assim, um capital artístico, estimula a idealização de propostas educativas que viabilizem a capacidade de perceber, de interpretar e questionar o discurso de determinada obra.

Como exemplo da idealização para a apropriação do conhecimento artístico, encontramos nos projetos educativos a indicação de atividades e reflexões para viabilizar a aproximação do público com a obra de arte, objetivando a capacidade de interpretação daquilo que se vê.

#### 4.2 MATERIAIS PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A produção de materiais pedagógicos, utilizados na comunicação e mediação das exposições apresentadas em museus, institutos e centros culturais, bienais de arte, entre outros, constitui o que consideramos como documentos curriculares da educação não formal, visto que, em nossas análises, se aproximam da forma educativa escolar por organizar conteúdos selecionados e elaborados para a distribuição do conhecimento sobre a arte.

As concepções referentes à interface da educação com a arte, aqui apresentadas, indicam a necessidade de organização de objetivos e metas pedagógicas complementares, e revisão de metas e procedimentos, a fim de aperfeiçoar a interação entre escola e museu (ou outros espaços institucionalizados de cultura), influenciando, em grande proporção, as maneiras de desenvolver projetos educativos para a obtenção de resultados eficazes na capacitação cultural dos indivíduos.

Os materiais produzidos na educação não formal atingem o elenco escolar por meio de atividades de capacitação docente, geralmente propostas nos projetos educacionais de grandes eventos artísticos (em museus e outras instituições), sendo incorporados às práticas dos professores como procedimentos de investigação e interdisciplinaridade. A capacitação oferecida por essas instituições visa instrumentalizar o professor para o uso eficiente dos materiais didáticos (produzidos para as exposições), como atividades desenvolvidas em sala de aula.

Em observação ocorrida em sala de aula foram notadas situações em que professores utilizavam o material de maneira inadequada, levando os estudantes, por exemplo, a copiar os textos históricos. Situações como essa levaram o setor a formular cursos de capacitação para o uso do material didático. Desde então, os alunos dos professores que passaram a frequentar esses cursos demonstraram um aproveitamento muito melhor nas visitas monitoradas. (GRISNPUM, 2005, p.96)

Ressaltamos que, além dos agentes escolares, também a comunidade se beneficia das atividades programadas nas propostas de mediação e apreensão do conhecimento artístico nessas instituições. Nos espaços do museu ou nos grandes eventos artísticos, qualquer visitante usufrui das orientações conduzidas por educadores treinados para a condução das leituras e das interações com as propostas artísticas apresentadas.

Santos (2008) propõe que, assim como os museus, a escola se torne instituição aberta à comunidade, a fim de ser um sistema aberto em contínua comunicação com o meio, atitude fundamental para qualificar o fazer cultural dos indivíduos na apropriação e reapropriação do patrimônio cultural.

Essa observação confirma a contribuição escolar no desenvolvimento da cultura num sentido mais amplo, praticando ações que beneficiam as comunidades interna e externa aos limites físicos da escola. As atividades desencadeiam resultados que extrapolam o alcance da

escola e do museu, expandindo seus efeitos para o cotidiano dos lares dos indivíduos envolvidos no processo.

Cury (2005) entende o museu como lugar para se produzir significações e onde as mensagens adquirem sentidos específicos, avaliando que o visitante de museu não compõe uma massa homogênea, tampouco tem características universalizantes.

Assim, a elaboração dos materiais pedagógicos deve atender a demandas diferenciadas de público, buscando acentuar que o conhecimento artístico requer elaboração sistematizada e programada para o alcance dos objetivos previstos, considerando sempre a generalidade desse público.

Como desdobramento do movimento educativo praticado na parceria entre a escola e o museu, encontramos, nos materiais pedagógicos (das exposições), elementos específicos para suprir algumas carências enfrentadas pelo professor em seu ambiente de trabalho, como, por exemplo, o conjunto de imagens impressas, em grande formato, de obras que serão vistas durante a visita, contendo informações a respeito do artista e das questões inseridas no contexto da sua obra.

A aproximação aos materiais pedagógicos possibilita observar como o sentido e o caráter conceitual da arte materializam-se no discurso desenvolvido por algumas instituições culturais. Os conteúdos não oferecem detalhamento nem impõem ações didáticas, mas sugerem caminhos para o desenvolvimento de estratégias que serão adotadas em função da realidade de formação cultural dos professores e alunos.

Ao analisarmos a estrutura textual presente nesses documentos, encontramos a matriz cultural para a formatação do conhecimento privilegiado que viabiliza o acesso à informação historicamente condicionada ao conhecimento erudito, cujo domínio e aprofundamento estabelecem o padrão social distintivo.

Essa matriz cultural definida nos materiais reafirma o conhecimento erudito como um “poder” a ser incorporado nas práticas escolares e de socialização, já que os conteúdos propostos para a apropriação da arte correspondem aos desdobramentos do campo cultural e o alcance no âmbito das instituições educativas.

Em contrapartida, as menções sobre cultura popular, presentes nos documentos, referenciam os aspectos de elaboração do código de erudição, ou seja, o conteúdo cultural popular é encarado, muitas vezes, apenas como elemento estético visual que incrementa o

discurso narrativo da obra. Nesse sentido, o popular é sempre um discurso periférico nas proposições que evidenciam a noção de alta cultura.

Essa questão aparece, por exemplo, na obra “A mudança”<sup>19</sup>, do artista brasileiro Marepe, cuja imagem impressa desse trabalho integra o conjunto de fichas do material educativo do Instituto Cultural Inhotim<sup>20</sup>.

**Figura 7** – A mudança, Marepe, 2005, materiais diversos, 210 x 360 x 140 cm.



Fonte: Foto - Pedro Motta. Caderno educativo 1 do Instituto Cultural Inhotim, 2012, p.32.

Reproduzimos, na íntegra, o texto sobre a obra citada que consta nesse material, servindo como orientação para as articulações sobre o tema abordado pelo artista, e como enriquecimento das reflexões propostas pelo professor em sala de aula:

A mudança (2005) consiste na reprodução em madeira de um caminhão, em tamanho ligeiramente reduzido, que contém, em sua caçamba, objetos domésticos próprios de uma família que está de mudança. Todos os objetos também são feitos de madeira: armário, fogão, cama e até a planta “espada-de-são-jorge”. O caminhão parece pronto para andar, deslocar, transportar. Por que estamos de mudança? Por que mudar? Diversas referências vêm à tona exatamente pela natureza do material utilizado - uma madeira pouco nobre, sem polimento ou verniz. Marepe fala de escolhas, ou talvez da falta delas no que se refere ao ato de mudar. O tamanho do caminhão adverte para o fato de que não estamos diante da realidade, mas, do que poderia ser um brinquedo e assim permite que sejamos plenos observadores da mudança. Ao observar, temos acesso à intimidade da obra de arte de Marepe nas suas

<sup>19</sup> A obra “A mudança”, de Marepe, integra o acervo e se encontra exposta na Galeria Fonte do Instituto Cultural Inhotim.

<sup>20</sup> O Instituto Inhotim situa-se em Brumadinho, a 60 km de Belo Horizonte (MG), ocupa área de 97 ha de jardins, com extensa coleção botânica de espécies tropicais raras e acervo artístico de relevância internacional, reconhecido como um dos polos culturais mais importantes do mundo.

formas, seus materiais e referências, ao mesmo tempo em que nos deparamos com a intimidade da família que estaria de mudança. Um caminhão que não anda, uma mudança que não se desloca, um caminhão que não é caminhão. Parece ser um singelo monumento ao ato essencial que seu título revela. O que importa aqui é a “mudança”. (INHOTIM, CADERNO EDUCATIVO, 2010, p. 33).

A partir dessas informações, o professor oferece direcionamentos para a assimilação das questões sociais e culturais implicadas no tema da obra, introduzindo, nas discussões em sala de aula, elementos que facilitam a compreensão da diversidade estética contemporânea, aproximando valores da cultura erudita e popular como evidência de novos sentidos poéticos para a arte.

Os materiais didáticos da educação não formal contribuem para a gradativa elaboração/alteração do gosto do aluno em relação às manifestações do pensamento criativo contemporâneo. Induzem o deslocamento do olhar para o inusitado, para o desconhecido, evidenciando possibilidades de se relacionar com o objeto artístico na ordenação do conhecimento que define a escolha do gostar ou não de algo.

Esses materiais se diferenciam dos documentos curriculares da educação formal por oferecerem orientações propositivas de aprendizagem sobre obras que serão, ou não, vivenciadas em seu local de exposição. As atividades visam à alteração da percepção por meio de mediações subjetivas que buscam redefinir o olhar, o entender e o interagir cotidianamente com a arte.

O processo é conduzido a partir da exposição do conjunto de obras, encaradas como artefatos para a disseminação de conteúdos culturais. Nessa perspectiva, as ações educativas produzidas para a Bienal de Arte de São Paulo, assim como as do Instituto Cultural Inhotim, disponibilizam materiais didáticos para uso docente no processo de mediação artística.

Desde a primeira edição, a Bienal tem buscado corresponder ao papel de inserção e formação cultural para diferentes camadas sociais, embora as primeiras edições não contassem com equipes para orientar o público presente; função geralmente desenvolvida por comissários ou representantes dos espaços destinados aos artistas que integravam a mostra. A Bienal sinalizou a possibilidade de mudanças importantes no contexto social e artístico, em São Paulo, e, para além disso, foi encarada como um marco cultural para o país.

Se lá fora a Bienal tornará o nome do Brasil ainda mais em evidência, atestando o grau de nossa cultura artística, entre nós a exposição servirá para mostrar ao povo o que de mais adiantado e melhor existe atualmente no mundo, nos domínios da arte. A Bienal terá, assim, caráter eminentemente educativo visando despertar no público não só interesse pela arte, como conhecimento mais amplo do movimento artístico mundial. (SILVEIRA, 1952, s/p).

Os primeiros esforços educativos da Bienal, ainda em caráter experimental, eram conhecidos como “passeios explicativos”, ou seja, pelo fato de muitas obras apresentarem caráter não figurativo, os visitantes recebiam algumas explicações sobre arte moderna para contextualizar as obras e artistas expostos. Essa ação foi mencionada na imprensa paulista na ocasião da realização da primeira edição da Bienal: “para melhor orientação do público no exame das obras expostas, tem sido organizados passeios explicativos nos quais os visitantes são acompanhados pelos explicadores” (CORREIO PAULISTANO, 1951, s/p).

Na época, a ausência de ação didática específica para a Bienal foi considerada como falha na sua concepção, uma vez que se tratava de um evento de grande relevância cultural que se propunha para a divulgação de novas propostas da arte mundial. Entretanto, os passeios explicativos serviram para atenuar essa lacuna educativa da Bienal, oferecendo, aos visitantes, informações para melhor compreensão daquilo que estava exposto.

Até a sua 5ª edição, a Bienal foi organizada pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo, sendo que o museu oferecia cursos preparatórios para os monitores que iriam atuar no decorrer das exposições. Sobre a atuação do MAM, para a formação de monitores para a Bienal, Pfeiffer comenta que:

[...] já desde o ano da 2ª Bienal, o Museu está realizando este curso preparatório de elementos que podem ajudar o público dentro do recinto das exposições, seja acompanhando grupos de visitantes e guiando-os pelas salas e apontando as obras importantes, seja dando explicações mais extensas em forma de palestra, nas salas retrospectivas. Para os cursos de monitores inscrevem-se em geral elementos da classe estudantil, bem como artistas jovens. Nunca são treinados baseando-se simplesmente num texto preparado a ser repetido. [...] Eles foram assim levados pouco a pouco para uma maneira mais adequadamente preparada e mais viva de se expressar em frente das obras expostas, e para poder responder ao mesmo tempo às perguntas do público. (PFEIFFER, 1958, p.17)

Em 1962, cria-se a Fundação Bienal, que passa a gerenciar as demais edições da mostra. A função educativa da Bienal de São Paulo se fortaleceu gradativamente, tornando-se

fator fundamental para o processo de aprendizagem da arte fora do ambiente escolar, atuando como lugar para novas experiências e interpretações sobre a produção artística nacional e internacional.

Nesse contexto, a partir da 7ª edição, se estabelece o Setor de Atividades Didáticas da Bienal, cogitando-se, pela primeira vez, a constituição do setor educacional na estrutura da exposição. A experiência educativa da Bienal contribuiu para amadurecer a ideia de formação cultural para a melhor apreciação das obras.

O acesso ao conhecimento artístico influencia de forma significativa as maneiras como cada indivíduo se relaciona com a arte. Para Grinspum (2006), as escolas são grandes responsáveis pela formação de público para museus e instituições culturais, revelando, assim, a necessidade de programa educativo para a Bienal com ênfase no atendimento a estudantes do ensino formal.

Como processo educativo recente, a proposta didática da 29ª Bienal São Paulo<sup>21</sup> estrutura-se para compreender ações que ocorrem em três momentos distintos: antes, durante e depois da visita à exposição. O material educativo desenvolvido para uso dos professores foi um dos primeiros conteúdos disponibilizados sobre a exposição, o que possibilitou a realização de encontros com docentes desde o início de 2010, como preparação para uso do material que embasaria as visitas dos alunos à exposição, no período de setembro a dezembro daquele ano.

A cada encontro, foram discutidos conceitos relacionados à arte contemporânea, à política e ao projeto curatorial da 29ª Bienal, bem como a experiência com ensino contemporâneo da arte. Ao participar da conversa, o professor recebe o material educativo preparado especialmente para essa edição – para trabalhar com seus alunos – e atua no desenvolvimento de uma ação poética coletiva. O objetivo deste projeto foi atender 400 mil pessoas em visitas orientadas. Para isso foram realizados encontros e cursos para cerca de 35 professores. (BARBIERI, 2010, p. 408)

O “Caderno dos Professores”, do projeto educativo da 29ª edição da Bienal, traz a afirmação de que “o alcance transformador das atividades propostas está na provocação da experiência emancipadora da reflexão. [...] oportunidades de deslocamentos do olhar, gerando

---

<sup>21</sup> 29ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo, teve como tema “Há sempre um copo de mar para um homem navegar”, com curadoria de Agnaldo Farias e Moacir dos Anjos, realizada de 25 de setembro a 12 dezembro de 2010, no Pavilhão da Bienal, em São Paulo.

outros pontos de vista para o cotidiano” (BIENAL, CADERNO DOS PROFESSORES, 2010, p.4).

A intenção educativa desse material visa à formação e aproximação de professores e alunos às proposições estéticas das obras apresentadas na exposição, entendendo a necessidade de formulação de propostas pedagógicas capazes de iluminar a assimilação dos conceitos e metamorfoses do objeto artístico na atualidade.

A Bienal de São Paulo, em sua 29ª edição, criou especialmente este material com a intenção de oferecer a você, que trabalha com a formação de adultos, jovens e crianças, uma aproximação com os artistas e obras presentes nesta mostra e um aprofundamento dos conceitos da arte contemporânea. Você poderá utilizá-lo em seus planejamentos e ações de formação. (BIENAL, CADERNO DOS PROFESSORES, 2010, p.4).

Como processo educacional, o material vislumbra o alcance transformador das atividades a fim de provocar a experiência de reflexão emancipadora e estabelecer caminhos para interpretação artística, entendendo-os como estopins de mudanças ideológicas e “oportunidades de deslocamentos do olhar, gerando outros pontos de vista para o cotidiano” (BIENAL, CADERNO DOS PROFESSORES, 2010, p.4).

Essa proposta forneceu subsídios para extrapolar o sentido contemplativo e a postura passiva do observador, prevendo maior interação cognitiva potencializada no encontro com o objeto real e a oportunização de alterações significativas na maneira de perceber as relações cotidianas e compreendê-las a partir da experiência estética modificadora, apresentando a Bienal como

[...] oportunidade de enfrentamento de aspectos que fazem parte da vida contemporânea. Os trabalhos apresentados tratam de assuntos políticos, sociais, estéticos, éticos e filosóficos, despertando no visitante novas possibilidades de se perceber em um mundo que permanece em constante reconfiguração. (BIENAL, CADERNO DOS PROFESSORES, 2010, p.5).

Como processo de educação estética, o material propõe que o encontro com a arte ativa no indivíduo inúmeras experiências e “memórias dos lugares por onde andou, das pessoas que conheceu, das coisas de que mais gosta e dos embates sociais dos quais fez parte” (BIENAL, CADERNO DOS PROFESSORES, 2010, p.5).

Além do Caderno dos Professores, composto de textos para orientar as leituras e interpretações dos trabalhos de alguns artistas selecionados da mostra, o conjunto de materiais didáticos é formado por um livreto sobre a 29ª edição da Bienal, 30 fichas com informações visuais e textuais sobre algumas obras e artistas, seis fichas sobre os “terreiros”<sup>22</sup>, seis cartazes de obras relacionadas a cada terreiro, glossário e um jogo (com tabuleiro, peças e instruções).

Convém frisar que as ações e o material educativo não devem ser encarados como guia para a compreensão das obras expostas na Bienal, mas, como convites para maior aproximação das poéticas dos artistas participantes da exposição. Como exemplo da proposição conceitual do material educativo da 29ª edição da Bienal, tendo algumas obras como ponto de partida, reproduzimos o texto publicado no Caderno dos Professores que faz referência à obra “B58 Bólido Ninhos 1 em Éden”, do artista brasileiro Hélio Oiticica:

A obra de Hélio Oiticica é um marco para a arte contemporânea brasileira por seu caráter inovador, experimental e plurissensorial. Cores, cheiros, sons e sensações vindas pela interação estão sempre presentes em toda sua produção. A arte pode mobilizar sentidos? Além do olhar, como um cheiro pode estar incorporado à obra de arte? A vida pode tornar-se diferente no contato com uma obra de arte? A participação é um dos elementos mais importantes nas obras de Hélio Oiticica. Muitos de seus trabalhos só existem, de fato, no momento em que uma pessoa se relaciona com eles. O artista queria mudar a maneira como as pessoas viam e interagem com o mundo a sua volta. Por isso, projetou e construiu inúmeros ambientes, onde experiências como andar descalço em um chão de pedra, areia ou coberto por água eram propostas para o visitante de uma exposição. Esse contato pode recuperar experiências esquecidas na infância, como uma redescoberta? (BIENAL, CADERNO DOS PROFESSORES, 2010, p. 12).

Os conceitos relativos ao trabalho de Hélio Oiticica, pontuados no texto citado, são elementos que, articulados ao processo de interpretação estética, necessita de orientações para que os sentidos propostos na obra se relacionem com o conhecimento prévio na formulação de outras alternativas de percepção e interação artísticas.

---

<sup>22</sup> Os terreiros eram seis espaços de convívio e de reflexão, situados no piso inferior do Pavilhão da Bienal, usados para atividades diversas, tais como falas, projeções, performances e leituras. Esses espaços remetiam aos largos, praças, terraços, templos e quintais, lugares abertos ou fechados onde se dança, briga, brinca, toca, joga, conversa ou se ritualiza a religiosidade híbrida brasileira.

**Figura 8** – B58 Bólide Ninhos 1 em Édén”, Hélio Oiticica, 1969, materiais diversos.



Fonte: Foto - Guy Brett. Caderno dos Professores, 2010, p.11.

Conhecimento e conceito são algumas das chaves que determinam possíveis encaminhamentos para a aprendizagem da arte contemporânea e, nesse caso, as orientações do material educativo da Bienal, assim como do Instituto Cultura Inhotim, são percebidas como determinações curriculares resultantes de seleção educativa para atender uma demanda cultural diferenciada.

As atividades propostas nessas ações tanto são realizadas com os alunos, em sala de aula, orientadas pelo professor, como também no próprio ambiente das exposições, com a mediação de educadores capacitados para a condução dos processos de leitura e de compreensão das obras expostas.

No material educativo da Bienal, encontramos indicações para abordagens da exposição baseadas em 6 conceitos: 1. Como a arte pode mudar a vida. 2. Quando você enxerga algo do outro em você? 3. O que permanece invisível no nosso dia a dia? 4. Por que calar? 5. De que é feita a memória? 6. Como começar uma cidade?

As atividades referentes a esses conceitos estabelecem relações com questões presentes nas obras expostas, de forma a orientar algumas formas para melhor assimilar a complexidade das informações propostas pela Bienal. Essas propostas educativas sinalizam os caminhos para o trabalho do professor na condução de atividades que dinamizem a aprendizagem dos alunos no enfrentamento da arte contemporânea. Reproduzimos as informações da ficha referente ao conceito “Como a arte poder mudar a vida?”:

*Longe daqui, aqui mesmo.* 1. Em um caderno, crie um diário para você. Pode usar a escrita, desenhos, recortes de revista ou jornais e qualquer outro meio de anotação que quiser. Em meio aos elementos da sua rotina, crie alguns fatos absurdos. O que poderia mudar radicalmente em sua rotina? Veja quais os fatos absurdos criados por seus amigos e escolha um para tentar realizar. 2. Deixar-se mobilizar por uma utopia, por um ideal é engajar-se em um projeto. Um projeto que não está preocupado com o presente imediato, mas com a construção de um futuro melhor, solucionando problemas da vida em sociedade. Quais são os problemas da sua comunidade? Crie um mural com registros dessas necessidades. Podem ser fotos, desenhos, recortes de jornal e de revista, ou até mesmo pequenos textos. Reúna-se com seus amigos e pense no que poderia ser feito para solucionar esses problemas. Chame outras turmas da sua escola e seus professores. Como vocês poderiam colocar em prática as ideias que tiveram? Mobilizem a comunidade, a família e os comerciantes locais. Atualizem o mural à medida que novas ações forem feitas e acompanhem a resolução do problema ao longo do tempo. (BIENAL, CADERNO DOS PROFESSORES – Fichas sobre os Terreiros, 2010, p. 2).

A condução dessas atividades prevê o envolvimento do professor, dos alunos, da escola, da família e do espaço social, potencializando o estudo sobre arte contemporânea e ampliando o repertório interpretativo, valorizando, na teoria e na prática, a ramificação de saberes culturais operacionados pela fantasia, desejo, curiosidade e pela investigação.

Dessa forma, a incorporação do conhecimento se efetiva na proposição de que o aluno estabeleça conexões entre a arte e a sua realidade cultural cotidiana. As informações propostas nessas ações buscam direcionar a ação do professor, oferecendo maior suporte conceitual e didático para o trabalho de preparação do aluno em sala de aula.

Esse processo tem sido constantemente aprimorado, adaptando-se às recorrentes inovações da arte contemporânea apresentadas em cada edição da Bienal. A estrutura conceitual dos materiais mantém o interesse em traduzir as complexidades e abstrações das inovações da linguagem artística atual, funcionando como importantes documentos educativos, por que não dizer, documentos curriculares, para o sistema educativo escolar.

A proposta didática, apresentada no evento de caráter retrospectivo da mostra “30 x Bienal – Transformações na arte brasileira da 1ª à 30ª edição”, opera com material educativo composto por 1 “Caderno do professor”, 49 fichas de artistas e 23 pistas educativas<sup>23</sup>, linha do

---

<sup>23</sup> As pistas educativas são sugestões de ações práticas incluídas no planejamento das aulas para inspirar novas proposições sobre determinada obra ou artista. Reproduzimos na íntegra o exemplo de pista educativa fornecida pelo material: “Linguagem do mundo – quando se pensa em linguagem, logo se pensa em palavra, fala, escrita. Mas, o mundo é cheio de outras linguagens, que não abrangem palavras. É o caso das linguagens das artes visuais. Você já pensou como os artistas se expressam? Como comunicam seus pensamentos, dúvidas e sentimentos? Será que tem algo que você tem vontade de contar para o mundo sem usar palavras? De que forma você faria isso? Escolha um meio de expressão e, quase como se desse dicas para alguém, transforme seu segredo em um trabalho de arte”.

tempo do Educativo da Bienal<sup>24</sup>, 5 cadernos temáticos elaborados para estimular a discussão em torno do mundo e da arte.

Os cadernos temáticos sinalizam, de acordo com as questões propostas, para a reflexão percebida em obras apresentadas em edições anteriores da Bienal, com os seguintes temas: 1- Como o mundo fala? 2- Como a arte se apropria do mundo? 3- Onde termina uma forma? 4- Quais os tempos da memória? 5- Quantos mundos existem no vermelho?

O material é composto por textos e imagens referentes a cada conceito apresentado e, no caso do item 1, trata das relações entre a arte e a linguagem, sugerindo questões para a reflexão dos professores com os alunos: “Como falar sem usar palavras? Quais são as linguagens da arte? Quando a palavra vira forma? A arte pode ser feita de palavras? Como você lê o mundo?”. E, dessa forma, com as demais ideias presentes nos outros 4 itens.

**Figura 9** – Material Didático da mostra 30 x Bienal



Fonte: Foto Rafael Maldonado, 2015

**Figura 10** - Material Didático da mostra 30 x Bienal



Fonte: Foto Rafael Maldonado, 2015

De posse desse material, o professor tem a possibilidade de desenvolver inúmeras atividades em sala de aula, antes e depois da visita à exposição, assim como, adotar as estratégias de abordagem da arte sugeridas como prática constante em sua ação didática cotidiana.

<sup>24</sup> Importante levantamento sobre a história da Bienal, de 1951 a 2012, e a relação com o processo educativo, desde a primeira até a 30ª edição, com breves comentários sobre as propostas desenvolvidas em cada exposição.

**Figura 11** – Material Didático da mostra 30 x Bienal

Fonte: Foto Rafael Maldonado, 2015

**Figura 12** – Material Didático da mostra 30 x Bienal

Fonte: Foto Rafael Maldonado, 2015

Como proposta pedagógica, compreende a mesma função dos documentos oficiais da educação formal, mas com a vantagem de proporcionar resultados mais dinâmicos, potencializados na experiência do contato real com os objetos (no caso da visita do professor com os alunos à exposição) apresentados como conteúdos de estudo.

O kit do material educativo, da 30ª edição da Bienal<sup>25</sup>, oferece, para atividades em sala de aula, o Caderno do Professor, 1 CD de áudio, 7 fichas de pistas educativas, 71 fichas de artistas, 22 fichas de pontuações<sup>26</sup>, objetivando ao professor “uma diversidade de ações, tais como, conhecer mais sobre os artistas nas fichas, ler imagens, criar constelações que funcionem como uma fotografia das conexões e ideias que você e seus alunos possam inventar” (BIENAL, CADERNO DO PROFESSOR, 2012, p. 6).

Sobre as obras do artista brasileiro Eduardo Berliner, que integram essa edição da Bienal, as informações expressas no Caderno do Professor (2012) oferecem pistas aos professores para a condução de leituras e abordagens dos conteúdos oferecidos nos trabalhos:

Entre o estranho, o misterioso, o grotesco e o banal, as pinturas de Eduardo Berliner oferecem rastros de narrativas. Suas cenas indecifráveis, um tanto opacas à percepção de formas e sentidos, constroem recortes de mundo que

<sup>25</sup> A 30ª edição da Bienal de São Paulo teve como tema “A iminência das poéticas”, com curadoria de Luis Pérez-Oramas, e realizada no período de 7 de setembro a 9 de dezembro de 2012.

<sup>26</sup> As fichas de pontuação traziam informações referentes ao trabalho dos artistas e suas obras expostas na Bienal.

se alimentam da vida cotidiana do artista. Ainda que obedecem a uma lógica do sonho e do absurdo, são obras que, muitas vezes, partem de observações singelas, como um pombo escondido em uma reentrância da calçada ou uma cadeira de rodas disposta atrás de um vaso de plantas em uma agência bancária. Registradas em fotografia ou recriadas em desenho, colagem ou manipulação de objetos, tais imagens mesclam-se a outras memórias para serem reinventadas pela imaginação do pintor, que as retorce e recompõe em tons sóbrios e por vezes frios. Nas pinturas de Berliner, cada composição parece apontar, simultaneamente, para o que vemos e para o que deixamos de ver; para o que se torna visível pela materialidade da tinta e para o que sua densidade não permite perceber. (BIENAL, CADERNO DOS PROFESSORES, 2012, p. 20)

**Figura 13** – Garça, Eduardo Berliner, 2009, óleo sobre tela.



Fonte: DIEGUES E COELHO, 2011.

De posse de conhecimento, as atividades em sala de aula, ou na visita à exposição, podem esclarecer dúvidas ou proporcionar avanços nos processos de aproximação com as proposições estéticas evidenciadas nas pinturas desse artista. Não como tradução literal sobre a obra, fechada em si, mas como sugestões de conversas enriquecidas por repertórios poéticos capazes de viabilizar a fruição artística.

Como apresentação da exposição aos professores, a curadoria do Educativo da Bienal elaborou algumas ideias, denominadas de “pactos momentâneos”, propondo reflexões complexas a respeito das questões conceituais presentes no tema “A iminência das poéticas”, demonstrando o jogo simbólico entre literatura e imagem, provocando sentidos e deslocando certezas sobre o conhecimento artístico.

A procura de uma palavra, um movimento, um outro tempo, uma imagem. A procura do outro, de si. Entrar na linguagem como possível, esboçar um deslocamento, movimentar pensamento, corpo. Tentar um contato vivo, um suspiro que mude o estado do ar. O desejo de estar junto, sozinho, de se procurar em outro, de se perder, de romper, de não se aprisionar em si, nos move ao encontro com a arte. [...] A poética dos artistas é faísca para a prosa acontecer. Os trabalhos, disparadores que ativam a percepção, a observação, a interpretação e o devaneio. Podemos ouvir as várias vozes provocadas pelas obras e ver imagens projetadas pelas palavras. (BIENAL, CADERNO DOS PROFESSORES, 2012, p.5).

O campo de negociação entre o conhecimento e a prática artística nem sempre é facilitado em função do nível de elaboração do pensamento contemporâneo e a rapidez como as informações são constantemente alteradas. A ação educativa da arte provoca, no observador, novas maneiras de interpretar o fenômeno artístico, mediando sua interação com o desconhecido e aceitação do sentido abstrato das coisas.

Nesse contexto, os materiais educativos da Bienal são ferramentas importantes para a atuação do professor diante das dificuldades do ensino e da aprendizagem da arte contemporânea. Com as mesmas características dos materiais de edições anteriores, a versão educativa para a 31ª Bienal<sup>27</sup> evidencia que

A educação está no centro das propostas da 31ª Bienal. Entendida como um processo, e não como o simples ato de mostrar obras de arte em determinado espaço, essa edição Bienal busca sublinhar a capacidade da arte para ativar-se em relação a diferentes pessoas e contextos, bem como a sua capacidade de interagir de intervir de forma diferenciada, efetiva ou polêmica, dentro de uma determinada situação. (BIENAL, 2014, disponível em <http://www.31bienal.org.br/pt/posts/861>)

A elaboração do material educativo para essa edição teve contribuição de professores e artistas convidados pelo Educativo da Bienal, num total de 30 profissionais envolvidos para a produção dos conteúdos presentes, no kit disponibilizados aos professores. Nesse contexto, entendendo que coletividade e pluralidade seriam questões-chave das discussões propostas pelo Material Educativo, “que pretende contribuir para ampliar o olhar e enfatizar que

---

<sup>27</sup> A 31ª edição da Bienal de São Paulo teve como tema “Como [...] coisas que não existem”, com curadoria de Charles Esche, Pablo Lafuente, Galit Eilat, Oren Sagiv, Nuria Enguita Mayo, Benjamim Seroussi e Luiza Proença, e realizada no período de 6 de setembro a 7 de dezembro de 2014.

qualquer mudança efetiva (cultural, social, política) precisa ser coletiva para que ocorra”. (BIENAL, 2014, disponível em <http://www.31bienal.org.br/pt/posts/861>).

O setor educativo torna-se departamento fixo na estrutura da Fundação Bienal de São Paulo (Educativo Permanente Bienal) desde 2011, sendo responsável por organizar e promover ações didático/pedagógicas ininterruptas sobre os diversos aspectos da cultura e da produção artística contemporâneas. Os cursos e as ações destinadas aos professores, em sua grande maioria, são vinculados ao uso dos materiais educativos desenvolvidos para cada edição da Bienal e disponibilizados para a atuação docente em sala de aula, na preparação dos alunos para as visitas à exposição.

Também como ação educativa inovadora para mediação da arte contemporânea, nos moldes das propostas elaboradas pelo educativo da Bienal de São Paulo, o material produzido pelo núcleo educativo do Instituto Cultural Inhotim baseia-se na ideologia cultural de “descentralizar o acesso” à arte e à cultura, oferecendo programas especiais de formação de professores e de visitas destinados aos alunos da rede pública de ensino.

O Instituto Cultural Inhotim promove encontros com os professores para treinamento do uso dos materiais pedagógicos, a fim de contribuir no preparo dos alunos para a visita às exposições oferecidas pelo instituto. As ações de formação de professores orientam para o desenvolvimento de atividades, pesquisa e projetos educativos que possam ser realizados de forma a irradiar os resultados para além do espaço da escola: “como desdobramentos dessa experiência – visitas e capacitação de professores – esperava-se que as escolas, os professores e os alunos participantes pudessem construir suas estratégias de apropriação, desdobrando os conteúdos oferecidos pelo acervo de arte contemporânea do Instituto Inhotim em ações educativas dentro e fora da escola”<sup>28</sup>.

A ideia de “descentralizar o acesso” sinaliza a necessidade de transdisciplinaridade, como tentativa de oferecer mecanismos de aprendizagem pertinentes à vocação pluricultural da arte, buscando alternativas para o deslocamento pedagógico e reposicionando as práticas escolares em função da abrangência do pensamento criativo expresso na complexidade das linguagens artísticas.

Pensar esse deslocamento, tanto físico como cognitivo, faz dessa experiência oportunidade de transformação enriquecida pelos mecanismos de ensino que envolve

---

<sup>28</sup> Retirado do texto Conhecendo o Caderno, do Caderno Educativo do Instituto Inhotim, sem paginação, ano 2010.

diferentes agentes da educação – formal e não formal –, objetivando o ensino inovador capaz de produzir metodologias dinâmicas para acompanhar o movimento ascendente da arte.

O caráter de experimentação das propostas educativas praticadas nas instituições culturais (museus, institutos e bienais de arte) solicita, para o ensino da arte, constante busca do novo na intenção de ressignificar as orientações curriculares praticadas em diferentes realidades escolares.

As atividades pedagógicas contribuem significativamente na ampliação da experiência estética, fazendo com que os conhecimentos das obras sejam acessados, atualizados e ressignificados. Toda experiência é uma força em movimento e desperta a curiosidade, fortalecer a iniciativa e conduzir as pessoas a lugares além de seus limites (DEWEY, 2010).

Descobrir, ampliar e transformar os valores culturais são movimentos necessários para a aproximação com a arte. A relação conflituosa entre o observador e a obra artística requer nova atenção aos conteúdos curriculares para apropriação da arte e impõe o reposicionamento do educador, da escola e da educação, como um todo, diante das questões do mundo e do cotidiano, presentes na arte.

A experiência do encontro com a arte é capaz de deslocar os indivíduos de sua apatia cultural promovendo o desejo de apropriação para que o objeto artístico deixe de ser uma dificuldade para tornar-se uma vontade, um hábito e uma necessidade.

O projeto educativo do Instituto Cultural Inhotim atua no sentido de estimular a autonomia crítica e promover a formação de profissionais ligados à educação e ao desenvolvimento cultural. As ações são programadas para a constituição de ampla rede de colaboradores para atuar na formação cultural dos indivíduos, envolvendo profissionais da educação e de instituições culturais, por meio de estratégias que englobam a formação de professores, visita mediada dos alunos e publicação dos cadernos educativos, entre outras atividades.

O material educativo é composto por quatro cadernos educativos e 49 pranchas no formato A4, com reproduções coloridas de obras e informações sobre os artistas do acervo. O caderno 1 é dividido em três partes:

1- Notas de artistas - elaboradas para oferecer:

a) informações sobre os artistas (uma pequena nota bibliográfica);

- b) esclarecimentos sobre as obras selecionadas com apontamentos críticos e possibilidade de leitura;
- c) contextualização da produção e da obra do artista na cena contemporânea;
- d) apresentação de outros trabalhos do artista presentes no acervo do Inhotim;
- e) referências de pesquisa com indicação de publicações e sites que possam complementar as informações sobre o artista e sua obra.

2- Notas de atividades - com seleção de atividades sugeridas para o trabalho do professor com indicação de algumas características a serem destacadas, com apresentação do tema e objetivos de cada atividade, e o passo a passo da experiência comentada por um professor que realizou a atividade;

3- Conversa com o professor - apresenta uma série de entrevistas realizadas com professores que participaram do programa de capacitação e desenvolveram suas atividades escolares a partir da visita ao Instituto Inhotim. As entrevistas contribuem para ampliar o diálogo entre os professores e outros profissionais da educação.

**Figura 14** – Material Didático do Instituto Cultural Inhotim



Fonte: Foto Rafael Maldonado, 2015

**Figura 15** – Material Didático do Instituto Cultural Inhotim



Fonte: Foto Rafael Maldonado, 2015

Como documentos educativos, esses materiais estabelecem maneiras de apropriação do conhecimento, determinando os valores conceituais que orientam a apreensão sobre arte

contemporânea e, conseqüentemente, contribui para a definição do padrão de gosto baseado em concepções apresentadas na produção dos artistas selecionados para estudo.

Na análise de outros materiais educativos<sup>29</sup> de museus, centros culturais, bienais e exposições de arte, evidencia-se a idealização cultural para que determinados conhecimentos sejam incorporados pelos indivíduos por meio de experiências pedagógicas que estimulem a reflexão, a criatividade e o interesse por outras formas de expressão e cultura.

Os materiais educativos de museus e institutos culturais são geralmente mais propositivos que os documentos curriculares da educação formal. Eles operam com maior objetividade na orientação da ação docente, sugerindo “o que” e “como” articular no processo de ensino e aprendizagem. Oferecem alternativas para o professor conduzir suas ações na sala de aula, e servem de inspiração para outras perspectivas de ensino.

Já os documentos curriculares, como os PCN de Arte, têm discurso mais contextualizado e preveem formação artística abrangente (artes visuais, dança, música e teatro), considerando o papel da arte na sociedade e sua função como mecanismo de expressão e comunicação dos indivíduos.

Essas são maneiras educativas de determinar o conhecimento cultural dos indivíduos e os melhores resultados são alcançados em função da eficiência e da qualidade do conhecimento que é distribuído, tanto na escola quanto fora dela.

O papel das instituições culturais tem sido o de promover estratégias que, aliadas à educação formal, compreendem a diminuição das distâncias entre os indivíduos, os produtos da arte e a história das sociedades, viabilizando maneiras de consumir os bens de cultura e torná-los recorrentes no cotidiano de cada um.

Não apenas o conhecimento artístico é promovido nos projetos e materiais educativos produzidos pelos museus, mas os elementos da história social compõem as propostas de transmissão cultural por essas instituições. Como exemplo, citamos o trabalho educativo desenvolvido pelo Museu da República<sup>30</sup>, no Rio de Janeiro, cujo material educativo

---

<sup>29</sup> Materiais que também contribuíram para as análises apresentadas: Material do Professor, da 5ª e 6ª edições da Bienal do MERCOSUL (2005/2007); Material Educativo, da 27ª edição da Bienal de São Paulo (2006); Guia Temático para Professores da Exposição Brasil 50 mil anos (sem data), do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE).

<sup>30</sup> O Museu da República, instalado no Palácio do Catete, no Rio de Janeiro, guarda a memória de alguns dos principais acontecimentos da história brasileira. O Palácio foi sede da Presidência da República até 1960, quando Juscelino Kubitschek transferiu o Distrito Federal para Brasília. No acervo do museu há objetos pessoais de todos os presidentes do Brasil, além de obras de arte e de mobiliário. Uma das principais atrações do museu é a visita ao dormitório particular de Getúlio Vargas, localizado no terceiro andar do prédio, no qual ele se suicidou

fornecido aos professores oferece informações para a complementação do ensino sobre a história do Brasil Imperial e da República brasileira, além de questões ligadas ao meio ambiente e às relações com a sociedade.

Dessa forma, a produção dos materiais educativos direcionados ao uso do professor nas atividades pedagógicas confirma a necessidade de estratégias para a compreensão das informações que constituem o conhecimento cultural. Esses materiais são ferramentas importantes para a inculcação de saberes e assuntos diversos, correspondendo aos valores que formam o capital de cultura, cuja importância se estabelece nas relações sociais como bem de distinção.

A percepção é a de que os materiais pedagógicos disponibilizados pelas instituições culturais assumem o caráter de documento curricular, mas operam com direcionamentos específicos na busca de resultados educativos capazes de promover a apropriação das informações pelos diferentes públicos que deles são beneficiados.

Praticam também ações importantes para a formação cultural da sociedade, em parceria com o trabalho educacional escolar, contribuindo para a afirmação da cultura, a partir da disseminação dos valores estabelecidos pelas manifestações histórico-culturais entendidas como patrimônios de cultura incorporados no cotidiano social.

#### 4.3 PROCESSOS EDUCATIVOS PARA A COMPREENSÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA

As abordagens sobre arte contemporânea realizadas no campo educativo buscam elucidar as complexas relações estabelecidas pelos artistas em obras artísticas que assumem dimensões, formas e sentidos diferentes das maneiras tradicionais de representação, tornando evidente a necessidade e domínio de sistemas de interpretações específicos para que as informações das obras sejam melhor acessadas.

A respeito da produção artística contemporânea, em muitos casos não conseguimos formar relações e interpretações imediatas com o que as obras representam, ou seja, nem sempre é possível utilizar os fundamentos de leitura artística que compõem a linguagem visual que evidencia, para o artista e para quem observa, as regras de composição artística.

---

em 24 de agosto de 1954. No aposento ficam também expostos documentos, fotos, objetos pessoais do ex-presidente e a bala do revólver que o matou.

Para interpretação de obras de caráter figurativo, os fundamentos teóricos, aprendidos no processo de formação educativa, orientam como a obra pode ser explorada, uma vez que correspondem aos mecanismos que estruturam, bidimensional ou tridimensionalmente, os elementos que compõem os padrões visuais das obras (equilíbrio, ritmo, movimento, harmonia, cor, contraste, entre outros).

Aliados ao tema ou assunto da obra, os elementos visuais são ferramentas importantes na concretização da ideia do artista e, sobretudo, para a relação que o observador irá estabelecer com as informações assimiladas.

Na produção artística contemporânea, muito desses fundamentos são reajustados ou mesmo abdicados em função de novas possibilidades estéticas que abrem mão do tradicional sentido de beleza, promovendo a reinvenção e readaptação do gosto às novas propostas que extrapolam o senso comum sobre arte e sua função.

A estética contemporânea solicita que o observador faça constantes conexões com outras áreas do conhecimento. Entretanto, sabemos que no processo educativo, por motivos diversos, a aprendizagem fica comprometida em função da fragilidade docente na mediação das complexas questões da arte, o que, quase sempre, impossibilita que essas conexões sejam efetivadas em outros espaços.

A dificuldade em mediar as informações da produção artística contemporânea está no fato de que o artista busca, de forma inusitada, ressignificar as alterações do comportamento social, inovando, sem medidas, as formas de se comunicar com o público.

Assim como as relações sociais se transformam com muita velocidade, também a arte se desloca e se desdobra com rapidez para revelar as dissonâncias do mundo, o que promove certo descompasso na capacidade de entendimento e interação dos seus interlocutores.

As transformações estruturais da obra produzidas no abandono radical dos padrões de representação, formam o conceito artístico relacionado com a ideia de contemporaneidade. Nesse sentido, a arte contemporânea tem se caracterizado por promover a ruptura de valores estéticos que estiveram, por muito tempo, vinculados e identificados à arte figurativa de caráter puramente acadêmica que determinou o padrão de gosto e de erudição dos indivíduos.

De certa forma, é difícil definir com precisão o momento em que a arte passa a ser compreendida como contemporânea em função das mutações que tem sofrido desde as proposições da modernidade cultural ocidental. A arte contemporânea resulta dos

desdobramentos estilísticos propostos pela arte moderna e suas inovações refletem o desejo de rompimento com a tradição clássica.

Percebemos que a abordagem da arte nos documentos curriculares recebe contornos específicos conforme a natureza da sua proposição educativa - seja em âmbito nacional, estadual ou municipal. Na condução de apropriação da arte contemporânea, os desafios para os professores são inúmeros. A arte na atualidade caracteriza-se por ser produto complexo que exige atualizações constantes no modo de se relacionar com situações que fogem totalmente do sistema tradicional de interpretação.

O processo de educação em arte pressupõe a elaboração do pensamento estético amplo que deve ser alimentado continuamente por informações provenientes de outras áreas do conhecimento, associadas às realidades do cotidiano que indicam novas direções para o desenvolvimento artístico contemporâneo.

Nesse contexto, propostas oriundas da educação formal e não formal se interpõem como mecanismos complementares para promover experiências que possam potencializar o aprendizado sobre a contemporaneidade artística, articulando fatores importantes para o aperfeiçoamento cultural e lidando sensivelmente com a percepção, imaginação, e o conhecimento formulado a partir da apropriação dos conteúdos incorporados no processo educativo.

Os PCN de Arte (1997) propõem o trato das artes visuais como produto cultural que precisa ser elaborado em sala de aula e suplementado na frequência e utilização das fontes de informação e comunicação artística presentes em outras formas educativas, normalmente disponibilizadas em museus, centros e instituições culturais, exposições, entre outros.

Alterações didáticas são necessárias para o ensino da arte no espaço escolar e, nessa perspectiva, é preciso lançar novo olhar na direção das instituições culturais que ofereçam ações educativas de caráter não formal e que privilegiam formatos de aprendizagem da arte diferenciados. Essas instituições operam com mecanismos pedagógicos que buscam aproximar cada vez mais o observador das obras expostas em seus espaços, sobretudo, da produção artística contemporânea.

A ação mediadora dos conteúdos propostos na arte figurativa associa o ato de contemplação a estratégias de interpretação de acordo com as informações explicitadas nas obras. Na obra contemporânea, em muitos casos, o ato contemplativo dá lugar ao estranhamento e o exercício de mediação busca acionar no observador mecanismos de leitura

que possam tornar menos complexas as relações e proposições estabelecidas pelo artista. Nesse processo, entra em jogo o fator de julgamento que define, a partir do gosto individual, a aproximação ou o afastamento do observador para as obras menos convencionais.

Em espaços educativos como o museu e demais instituições culturais, o ganho da aprendizagem está na possibilidade do encontro físico com as obras expostas. A experiência presencial proporciona sensações diversas e pode estimular a formulação de questionamentos sobre aquilo que ele se vê, e, dependendo da ação educativa oferecida nesses espaços, é possível que o conhecimento da arte seja potencializado e as complexidades contemporâneas sejam amenizadas.

Nas exposições de arte contemporânea, a ação educativa busca preparar o olhar e o perceber do observador para que ele seja capaz de estabelecer conexões sensíveis com o conteúdo visual das obras. No sentido da relação com a obra artística, Chartier (2001) comenta que se é possível lermos um poema, ou um livro, como seria, então, ler um desenho, ou um quadro?

Na obra figurativa a interpretação do tema/assunto é facilitada no reconhecimento dos elementos que estruturam uma pintura, escultura ou uma gravura. Lemos aquilo que nosso conhecimento permite perceber através das relações que construímos a partir das formas e cores presentes na obra, o que nos possibilita formular ou comparar com coisas a que estamos familiarizados.

Entretanto, na arte contemporânea essa familiaridade nem sempre se faz presente, o que torna mais difícil a relação entre a obra e o observador. Dessa forma, o desafio para a educação, tanto formal quanto não formal, está proposto: como promover a compreensão da arte e do pensamento contemporâneos?

A vantagem do museu em relação à sala de aula é nitidamente superior em função da presença física da obra artística em seus espaços. Isso proporciona ao observador perceber as nuances das obras que são sonegadas nas reproduções impressas dos materiais didáticos utilizados pelos professores. Para Batista (2008), o alcance da ação educativa no museu pode ser instrumento de transformação e reconhecimento dos referenciais culturais.

Nessa perspectiva, no enfrentamento com a obra complexa, esse referencial cultural será acionado de forma a potencializar a experiência e a descoberta de possibilidades estéticas que serão incorporadas nos repertórios individuais.

Assim, os materiais educativos produzidos por museus e instituições culturais para promover a compreensão dos conteúdos a que se referem são, assim como o currículo escolar, artefatos resultantes de intencionalidade educativa que corresponde ao interesse de construção do capital cultural dos indivíduos.

Quando Young (2010) afirma que todo conhecimento curricular é socialmente construído e reflete os valores e interesses da classe dominante, entendemos, nesse sentido, que a intencionalidade educativa presente nos materiais pedagógicos promovidos por instituições culturais, também reflete valores e normas de cultura que interessam à formação de um padrão de erudição que atenda aos indivíduos de classes sociais privilegiadas.

Para Bourdieu (2010), o capital cultural formulado nas escolas atua como mecanismo de filtragem na formatação de uma sociedade hierárquica, ou seja, a escola recria hierarquias sociais e econômicas da sociedade através de processo aparentemente neutro de seleção e instrução.

Educar para o entendimento e consumo de arte contemporânea pressupõe alimentar e estimular a cadeia de produção artística geralmente financiada por quem possui poder econômico e influencia o mercado, artistas e instituições envolvidas no sistema da arte, tanto no Brasil como em outros países.

Sabemos que os materiais educativos das instituições culturais não induzem à formatação do gosto individual para as questões estéticas articuladas na arte contemporânea, entretanto, suas proposições didáticas viabilizam a interpretação dos sentidos contidos nas obras e, conseqüentemente, proporcionam maior aproximação e aceitação do público em relação às inovações da produção artística atual.

Isso contribui para que os investimentos financeiros sejam mantidos e ampliados para o financiamento de projetos de exposições de pequeno e grande porte, ampliando a quantidade de visitas espontâneas e agendadas nesses espaços e dando maior visibilidade a essas instituições.

A Bienal de São Paulo e o Instituto Cultural Inhotim são exemplos de instituições culturais que aliam o investimento econômico ao processo educativo especificamente elaborado para viabilizar a aproximação do público com propostas artísticas de difícil compreensão.

Essas duas instituições, assim como outras também importantes, tem capacidade de acionar novas compreensões sobre arte, podendo, através disso, contribuir na elaboração do

pensamento crítico em crianças e jovens, e potencializar a ação educativa de professores em sala de aula.

Podemos questionar sobre o que se espera encontrar num museu e que resultado pretende-se obter na ocasião da visita à exposição. Pensando nessas questões, é evidente que as instituições culturais busquem investir em planejamentos educativos de forma a oferecer maior qualidade de assimilação das informações contidas nas exposições. Seus núcleos educativos produzem e oferecem materiais didáticos específicos para o uso em sala de aula, a fim de preparar os encontros presenciais com as obras.

A vantagem dos materiais das instituições culturais em relação aos documentos curriculares oficiais está no fato de contribuírem tanto para o uso nas escolas quanto em outros espaços educativos. Em muitos casos, sua ação se inicia no treinamento prévio dos professores para a utilização dos recursos didáticos que eles oferecem com complemento a ação pedagógica escolar. Assim, esses materiais proporcionam tanto a formação do professor quanto a dos alunos, potencializando a eficiência de como esse conhecimento será distribuído e incorporado.

Considerando que a obra contemporânea opera com discursos estéticos que nem sempre são acessíveis ao público, é preciso disponibilizar meios para que esse conhecimento possa ser assimilado nos diferentes níveis de escolarização. Nas exposições de arte essas informações poderão ser acessadas a partir do amplo exercício de percepção visual da obra, de sua materialidade, contexto histórico e seus valores estéticos.

Nesse processo, a experiência estética e o exercício de interpretação das obras resultam ações modificadoras da percepção do real, ou seja, o confronto com algo novo, inusitado, provocador, pode propiciar experiências capazes de transportar o observador para realidades ainda não conhecidas.

Desse modo, os setores educativos dos museus auxiliam ao máximo seus visitantes fornecendo-lhes atendimento qualificado antes e durante a visita. Essa experiência é importante no processo de aprendizagem escolar, repercutindo, também, em outros âmbitos da formação escolar.

Estabelecendo relação entre o ensino escolar e o ensino no ambiente do museu, percebemos que aprender em museus é ação favorecida pela liberdade de circulação dos visitantes e no prazer de descoberta da dimensão material das obras. A aprendizagem no

museu ganha novos contornos e outras formas de ver são viabilizadas a partir do encontro com a obra exposta.

Segundo Ott (2001), a arte assume significados diversos em suas várias dimensões, e o ensino da arte nos museus proporciona a descoberta de que arte é conhecimento. Esse autor avalia que a arte como conhecimento

[...] proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura. Por meio dessa prática educativa em museus podem ser reveladas diversas formas de expressão artística que contêm muitas das maiores ideias da cultura universal, cujos significados de arte são contribuições relevantes para a sociedade. (OTT, 2001, p.113)

Os benefícios que as atividades educativas nos museus oferecem como recursos pedagógicos para a apreensão da arte e ampliação cultural são inúmeros. A expectativa educativa é pensar que o que se aprende nesses espaços pode se irradiar na escola e para o cotidiano social de cada aluno envolvido, fornecendo conteúdos para que cada um seja capaz de articular o pensamento crítico e formular critérios de julgamento estético.

Sem oferecer ação educativa interessante, envolvente, a visita aos museus ou em outras instituições culturais, no caso de grupos escolares, pode ser encarada apenas como passeio, um momento de lazer, sem muitos ganhos em relação ao potencial que essas instituições oferecem. E para que isso não ocorra, o museu deve estar preparado para tentar transformar percepções e propor questionamentos sobre os conteúdos que apresenta em sua programação cultural.

Assim, a parceria com a escola, sobretudo o envolvimento com o professor, passa a ser fundamental e capaz de modificar a maneira como os indivíduos se relacionam com a arte e suas inovações.

Os materiais didáticos produzidos tem como objetivo preparar o professor para que ele consiga em sala de aula, articular as informações que os alunos irão encontrar no momento da visita às exposições. As proposições didáticas oferecidas nesses materiais são resultantes da investigação conceitual e elaboração de questões, por parte da equipe educativa da instituição, que podem ser acionadas a partir do tema/assunto que cada obra trata.

Archer (2001) propõe que o espectador deve se tornar parte do universo da obra artística e transportá-la para o seu próprio universo, numa interação que indica que o

conhecimento sobre e a apropriação da obra contribuem para que as coisas não permaneçam imutáveis. Toda obra artística é forma de comunicação entre o artista e o observador, sendo, portanto, detentora de informações e subjetivações que podem ser compreendidas e compartilhadas com qualquer tipo de público. Para Martins (1998),

cada artista e sua obra são, portanto, modelos de linguagem revelando experiências em todas as direções. O artista a faz, de fato, porque é sensível aos signos da arte. Por isso escolhe dizer, trazer, fazer visíveis suas reações às coisas do mundo, no contexto do seu tempo e lugar por meio da criação artística. (MARTINS, 1998, p.46)

A transposição didática da fala do artista expressa pela arte busca tornar compreensível para o espectador os diferentes dialetos que operam a construção visual das obras artísticas. A arte determinada como conhecimento curricular é a tradução das diferentes formas de comunicação entre o artista e o mundo, sendo, em muitos casos, a reprodução de seu mundo, às vezes caótico, remanejado e representado através de ferramentas técnicas das linguagens de expressão artística.

Martins (1998) destaca que a presença da arte na escola é importante porque, principalmente, é também importante fora dela. Importante, sobretudo, porque se processa numa liberdade que transita em várias direções e se insere em todas as áreas do saber. A arte, enquanto linguagem que comunica algo, precisa ser aprendida e constantemente praticada para que os diálogos entre ela e o público sejam prontamente estabelecidos e aperfeiçoados.

É interessante percebermos que apesar da arte contemporânea fazer parte do nosso momento histórico, apesar dos artistas contemporâneos lidarem com questões e realidades que nos são muito familiares, muito próximas, maior é a necessidade de orientação e mediação para melhor compreender e se aproximar dela. O olhar contemplativo já não é suficiente para decifrar os conteúdos que se encontram velados ou pressupostos nas obras.

Uma das referências de abordagem educativa da arte contemporânea no Brasil, o Instituto Cultural Inhotim possui acervo formado desde a década de 1980, com foco na produção internacional de vanguarda a partir dos anos 60. O acervo contempla obras em pintura, escultura, desenho, fotografia, vídeo e instalações de artistas brasileiros e estrangeiros, que são disponibilizadas ao público em galerias espalhadas pelo parque ambiental que compõe o complexo Inhotim.

Os espaços expositivos de Inhotim compreendem onze galerias que apresentam obras permanentes, quatro galerias para exposições temporárias, apresentadas bienalmente, e um conjunto de esculturas e instalações espalhado pelos jardins do complexo cultural. Considerado como um dos principais centros de arte contemporânea do mundo, Inhotim é instituição em constante evolução e proporciona o desenvolvimento de projetos individuais de artistas referenciais para a produção atual.

Além de serem locais para o encontro com a arte, os jardins de Inhotim oferecem oportunidades para estudos florísticos, catalogação de espécies botânicas, conservação e uso paisagístico para a preservação da biodiversidade, características que conferem também a Inhotim o *status* de jardim botânico. Cenário paisagístico único que torna a instituição um lugar privilegiado para o encontro com a natureza e com a arte contemporânea.

O trabalho educativo do Instituto Inhotim desenvolve estratégias de formação cultural para os diferentes públicos que visitam a instituição, propondo ações que potencializam a fruição e compreensão do acervo através de estratégias de mediação que criam oportunidades para descobertas de valores e significados na arte contemporânea. “O principal objetivo é estimular o prazer de ver, refletir, interrogar, fruir e, ao mesmo tempo, instaurar um espaço favorável para o aprofundamento de reflexões críticas sobre a arte e a sociedade” (INHOTIM, CADERNO EDUCATIVO 2, 2010, p.14).

O programa Descentralizando o Acesso, elaborado desde 2008 pela equipe de arte e educação de Inhotim, contribui na formação de professores e de alunos da rede pública de ensino, propondo experiência educativa diferenciada que busca relacionar a arte contemporânea com outras áreas do conhecimento.

Esse programa é organizado a partir de quatro eixos básicos: 1. Formação de professores; 2. Realização de visitas escolares; 3. Desenvolvimento de atividades em sala de aula; 4. Produção de material educativo. Ações que afirmam a importante relação entre a instituição e o campo educativo para o desenvolvimento cultural dos indivíduos.

As abordagens sobre as obras expostas nas galerias de Inhotim, publicadas nos cadernos educativos, operam com a disponibilização de informações a respeito do artista que compõe o acervo, sobre a obra e sobre a produção do artista. Essas informações funcionam como subsídios para que os mediadores do Instituto conduzam os visitantes para leitura sobre as obras, e também para que os professores, capacitados pela equipe educativa de Inhotim, possam atuar na preparação dos alunos em sala de aula.

Nos cadernos educativos 1 e 2 encontramos obras referenciais de artistas como Adriana Varejão, Cildo Meireles, Edgard de Souza, Hélio Oiticica, Jarbas Lopes, Marepe, Simon Starling, Janet Cardiff, entre outros. A potência estética proposta nas obras desses artistas proporciona debates importantes a respeito da produção artística contemporânea, sendo que as questões presentes nas poéticas de cada obra podem ser mais ou menos evidenciadas de acordo com o trabalho educativo desenvolvido para diferentes faixas etárias.

Diante obras impactantes apresentadas nos espaços do Instituto Inhotim, o espectador é conduzido à elaboração de relações sobre aquilo que ele sabe (do seu cotidiano) e as evidências percebidas nas obras (formas, cores, temas). A mediação funciona como ponte entre a obra e o observador, buscando estimular a capacidade de interpretação dos sentidos percebidos nas linguagens expressivas dos artistas em evidência no ato da visitação.

**Figura 16** – Celacanto provoca maremoto, Adriana Varejão, 2004-2008, óleo e gesso sobre tela, 184 peças de 110 x 110 cm.



Fonte: Foto - Vicente de Mello. Caderno educativo 1 do Instituto Cultural Inhotim, 2010, p.14.

Além das informações sobre a obra de Adriana Varejão presentes no caderno educativo 1, o professor pode utilizar também como recurso didático uma prancha com impressão colorida dessa obra, no formato de 21 x 30 cm, que integra o material educativo fornecido pelo Instituto durante a capacitação dos professores. No verso da prancha, complementando as informações já fornecidas no caderno educativo 1, há breve descrição sobre o trabalho com o intuito de orientar as possíveis interpretações sobre a obra da artista.

A obra de Adriana Varejão promove uma articulação entre pintura, escultura e arquitetura, revisitando elementos e referências históricos e culturais. Especialmente criada para o espaço a partir de um painel original em apenas uma parede, a obra *Celacanto provoca maremoto* (2004-2008) se vale do barroco e da azulejaria portuguesa como principais referências históricas, mas também da própria história colonial que une Portugal e Brasil: afinal de contas, aqui estamos nos domínios do mar, o grande elemento de ligação entre o velho e o novo mundo, no período das grandes navegações. Colocados nos painéis formando um *grid*, os azulejões fazem referência à maneira desordenada e casual com a qual são repostos os azulejos quebrados dos antigos painéis barrocos. Assim, o maremoto e as feições angelicais impressas nas pinturas formam essa calculada arquitetura do caos, com modulações cromáticas e compositivas, remetendo à cadência entre ritmo e melodia. (Prancha impressa da obra de Adriana Varejão, integrante do material educativo produzido pelo Instituto Cultural Inhotim)

Sem a pretensão de esgotar os sentidos presentes na obra de Adriana Varejão, as informações propostas na ficha impressa orientam alguns caminhos para a interpretação do conteúdo retratado no painel exposto permanentemente em uma das galerias do Instituto Inhotim.

O que se evidencia no texto fornecido na ficha é a possibilidade de articulação entre áreas distintas para complementar e ampliar o conhecimento presente na obra. Nesse sentido, conhecimentos das artes plásticas, história, geografia e música se entrelaçam numa narrativa visual que referencia importantes aspectos culturais que serão incorporados no encontro com a obra.

Para Sáez (2013), a arte é mais do que um sistema de representação do nosso entorno, é janela aberta para lugares desconhecidos, sendo tão infinita e múltipla quanto às pessoas que existem no mundo.

Toda obra de arte tem que colocar um problema (seja de que tipo for) e tem que, pelo menos tentar dar alguma resposta, tem que revelar alguma coisa, a qualidade da obra de arte depende tanto da qualidade do que se questiona como da qualidade das respostas que dá. (SÁEZ, 2013, p. 237)

Podemos, então, avaliar a arte contemporânea como possibilidade de enfrentamento com o desconhecido, com o inusitado. Experiência que propicia oportunidades de aquisição de saberes que são revelados de maneiras simples ou complexas, mas que provocam

transformações importantes na forma como nos relacionamos com o outro, com o mundo, com nós mesmos.

A elaboração do conhecimento cultural funciona como valor simbólico que será acionado na determinação das relações sociais, formando o caráter de erudição que afirma a composição da elite cultural. A ideia de elite cultural propõe o estabelecimento de relações oriundas do consumo de arte e cultura que depende diretamente do *habitus* familiar e escolar. O nível de incorporação dos conhecimentos pelos indivíduos, através da escola, determina as diferenças culturais que se irradiam fora dela.

Os processos de educação formal e não formal buscam atuar de forma a legitimar valores para a configuração de erudição cultural. Os conhecimentos são organizados e sistematizados numa estrutura curricular oficial, assim como, em orientações educativas promovidas por espaços não oficiais do sistema educacional.

## **PARA UMA AFIRMAÇÃO EDUCATIVA DO GOSTO (OU NOTAS FINAIS)**

Além das questões abordadas nos capítulos anteriores, e afim de avançar na compreensão dos aspectos apresentados na relação entre os campos educativo e artístico, propomos a seguinte reflexão: qual o real significado da arte na formação educativa dos indivíduos?

Entender a posição da arte como componente de estrutura curricular, tratada como disciplina escolar e correspondendo ao conhecimento especializado necessário para a formação cultural dos indivíduos, não representa, necessariamente, a adoção educativa da concepção de arte praticada pelos agentes produtores (artistas e demais envolvidos) das atividades do campo artístico.

A prática artística desenvolve-se na liberdade criativa do artista e posiciona-se como instrumento de investigação expressiva dos elementos do cotidiano das sociedades. Em seu trabalho, o artista propõe reflexões e questionamentos que correspondem às percepções dos valores culturais que toma, para si, como conteúdos narrativos e que, de certa forma, acabam legitimando sua função criadora. Esses valores constituem os parâmetros que quantificam os sentidos da arte introduzidos nas sociedades por meio das determinações educativas.

A ação mediadora da arte, proposta nos documentos curriculares, orienta para ampla compreensão dos processos de criação na tentativa de desvelar as complexidades estéticas presentes nas obras. Barroso (2012) afirmou que

[...] a arte não se fixa no campo da lógica e não se prende no cenário das certezas. Tão pouco busca oferecer respostas sobre si mesma, ao mesmo tempo que institui o reposicionamento da percepção e conduz, sutilmente ou não, o observador à transformação do seu modo de entender e significar as informações à sua volta. Ela não está na coisa feita ou que se faz, e sim, na relação estabelecida entre essa coisa, mesmo que efêmera e imaterial, e aquele que a cria, ou aquele que dela se apropria. (BARROSO, 2012, p. 39).

A dificuldade da compreensão estética está posta na subjetivação dos sentidos que orientam a interpretação artística. No processo educativo, os parâmetros curriculares orientam a construção da capacidade cultural dos indivíduos, buscando reposicionar a percepção sensível e viabilizar a aproximação com a arte.

Esses documentos exercem importante influência no desenvolvimento cultural, visto que a seleção dos conhecimentos que os constituem define os conceitos e valores estéticos que serão distribuídos nas ações praticadas na escola.

Entretanto, como parâmetros e referenciais curriculares, os documentos incorrem na possibilidade de serem interpretados de forma equívoca e suas orientações não atenderem as dinâmicas das manifestações culturais na contemporaneidade, o que acaba formalizando as diferenças nos processos de produção e consumo artísticos.

As propostas de educação para a arte precisam ser conduzidas de maneira apropriada por profissionais que busquem constantemente atualizar sua formação na área, o que nem sempre é possível devido ao descompasso de ordem política e econômica a que o sistema educacional é submetido.

Para contribuir significativamente na apreensão da arte, o educador necessita desenvolver repertórios artístico/pedagógicos capazes de habilitá-lo mediar a aproximação dos alunos com qualquer forma expressiva da arte. Entretanto, a formação cultural dos educadores brasileiros apresenta fragilidades determinantes que induzem o enfraquecimento do ensino artístico.

Sabe-se que a construção da área de conhecimento Arte engloba sua história, seus códigos específicos. Mas, os educadores são fruidores da Arte? Visitam exposições, assistem a espetáculos e a concertos, visitam as feiras populares? Somos contemporâneos de nosso tempo? [...] Por que escolho um artista e não outro? (MARTINS, 2002, p.55)

A partir dessas indagações, percebemos que o processo educativo da arte é amplo, complexo e exige o deslocamento dos agentes envolvidos na busca/aperfeiçoamento do conhecimento que está em constante movimento e transformação. Nesse sentido, os documentos curriculares são propositivos na interpretação dos aspectos expressivos de cada linguagem, cabendo ao educador, porém, a interpretação das orientações para a seleção dos conteúdos e atividades que correspondam às indicações evidenciadas nos Parâmetros Nacionais para as artes visuais:

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um

conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área. (BRASIL, 1997, p.45).

Na complexidade dessas orientações e em função da formação cultural do educador, alguns conteúdos recebem maior ou menor aprofundamento, ocasionando, assim, a fragmentação na formação cultural dos alunos.

No que diz respeito ao conhecimento das artes visuais, Barbosa (2002) afirma que o mundo e a arte de hoje exigem um leitor informado e a falta de preparação para entender a arte antes de ensiná-la é problema crucial, sendo que, muitas vezes, confundimos improvisação com criatividade.

Tais percepções refletem como a formação artística escolar apresenta ou não resultados eficientes e, também, como os documentos curriculares influenciam significativamente as maneiras como a cultura é inculcada nos alunos por meio de diferentes projetos pedagógicos.

Educação e arte promovem importantes relações na constituição do sentido cultural e valorização de aspectos intelectuais para formação do caráter estético, buscando despertar a consciência individual para o amadurecimento crítico e capacidade de apropriação dos benefícios proporcionados pelas múltiplas linguagens da arte.

Para Fusari e Ferraz (1993), a educação, por meio da arte, tem se caracterizado pelo posicionamento idealista que promove a relação subjetiva com o mundo, e mesmo com pouca repercussão na educação formal, demonstra percepções da arte e da educação com influências recíprocas.

A arte-educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância de sua ação profissional e política na sociedade. Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte – historicamente produzida e em produção pela humanidade – ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 21).

Em função da diversidade de realidades culturais na escola, em termos das propostas para o ensino artístico, a relação educação e arte estabelece conflitos e desafios no desenvolvimento dos aspectos teórico-práticos que dão suporte à configuração do capital cultural dos indivíduos. A complexa situação educativa brasileira, levando em consideração as diferenças socioeconômicas do país, contribui para a fragmentação dos objetivos propostos nos documentos curriculares para a obtenção da eficaz apropriação dos conteúdos da arte.

A diversidade cultural dos indivíduos acaba por estabelecer níveis distintos de entendimento sobre a ideia e o lugar que a arte ocupa no processo educativo. No espaço escolar, segundo Fusari e Ferraz (1993), a noção de arte recebe diferentes interpretações e esvaziamentos, sendo tratada como técnica, lazer, expressão, linguagem, comunicação, entre outros.

Mesmo operando com graus de subjetividade, o currículo de arte concretiza o conhecimento produzido para revelar os significados culturais que determinam as personalidades históricas dos movimentos, estilos e obras artísticas.

[...] a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 23)

Buscar a correspondência dos conceitos da arte adaptando-os para as realidades escolares é desafio constante na relação entre educação e arte. Esses conceitos posicionam a arte como meio expressivo resultante da força criadora do homem, a partir da elaboração da criatividade, da imaginação, da percepção e do desejo inventivo que selecionam os acontecimentos cotidianos e os reposicionam numa dimensão estética inovadora.

A educação estética conduz o conhecimento dos alunos para realizarem conexões necessárias entre os valores formais e os valores históricos que são intrínsecos ao objeto artístico. O resultado dessa operação contribui na ampliação das habilidades de apreciação promovendo maneiras de consumo eficiente da arte.

Para Galeffi (1977), há amplitude no sentido da educação estética sobre a educação artística, pois a educação estética vincula-se à educação intelectual, favorecendo a capacidade

de percepção e observação de maneira a relacionar objetivamente o conhecimento com a experiência visual ou prática.

Não se trata apenas de investir no desenvolvimento da práxis artística oferecendo aos indivíduos habilidades no manuseio das linguagens expressivas da arte, mas elaborar o conhecimento e fortalecer a capacidade de posicionar-se criticamente para efetuar escolhas em função de seus interesses e realidades culturais.

Sentidos de gosto e de cultura são efetivados e fundamentados através do processo educativo e a partir do conhecimento comum proposto no conjunto dos conteúdos que compõem o currículo de arte. Os conteúdos selecionados promovem o sentido educativo de cultura que leva em consideração diversas formas de expressão artística, propondo a mediação de experiências que modificarão sensivelmente as maneiras com que os alunos irão se relacionar, estabelecer conexões com as demais disciplinas, apropriando-se da arte.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1997, p.19)

Certamente, essa afirmação posiciona o currículo como elemento mediador dos significados da arte, como ferramenta que proporciona o encontro com possibilidades culturais para elaboração de diferentes percepções sobre a experiência cotidiana. E essa mediação se concretiza no momento em que o aluno consegue responder aos estímulos sensoriais da obra artística, incorporando, elaborando e decodificando as informações estruturadas por meio dos elementos estéticos que configuram as linguagens expressivas.

Na interface da educação com a arte, salientamos a força da ação educativa no desenvolvimento da criatividade e condução da livre expressão do aluno, no sentido da sensibilização para a formação do pensamento crítico e elaboração de comportamentos estimulados a partir da espontaneidade e da liberdade criadora. São ações fundamentais que viabilizam e potencializam o alcance da arte como estratégico componente curricular em prol da instituição de indivíduos culturalmente capazes.

Barbosa (2005) entende que a arte na educação atua como importante instrumento para o desenvolvimento individual e identificação cultural. Apesar dos esforços para ampliar a

eficiência cultural do currículo de arte, muito ainda precisa ser avaliado no tocante às formas como se concretizam as aproximações entre as práticas educativas e as práticas artísticas.

O grande desafio enfrentado pelos agentes envolvidos nesse processo é propor uma identidade curricular que corresponda às necessidades de ensino/aprendizagem adaptando-a às constantes alterações conceituais da arte.

Interpretações e formulações teóricas sobre linguagem estética vêm se modificando em função da complexidade do conhecimento proposto pela arte, forçando, tanto para o ensino formal quanto para o não formal, posicionamentos pedagógicos que possam traduzir e reconduzir os processos de percepção e assimilação dos novos propósitos da produção artística na contemporaneidade.

Atualmente, respostas e explicações às questões da arte não conseguem ser exatas, afinal, como afirmar ou estabelecer certezas quando se analisa uma pintura abstrata, por exemplo? Quais aspectos de leitura da arte abstrata respaldam as possíveis interpretações de forma e conteúdo, uma vez que cada indivíduo percebe diferentes valores visuais na obra? Barroso (2012) apresenta interessante reflexão sobre a relação entre arte, artista e o observador:

Como organismo vivo, a obra de arte se comunica e comunica universos de valores. Se ela fixa e cristaliza uma significação particular, a do artista, se ela, nesse cristalizar, constitui-se como um organismo vivo, como uma memória exposta, pulsante, ativa e impulsionante, ela só se completa na interação, isto é, no momento em que o outro – espectador, leitor, fruidor, participante ou interator – entra em contato com ela e nela se altera, lançado que é a uma outra atmosfera, a uma outra dimensão, que já não é a de si, nem a do artista, mas de ambos e de ninguém: uma realidade maior, transversal e cortante, ponte precária entre pelo menos dois seres. (BARROSO, 2012, p. 49-50)

É interessante comentar que a obra de arte canaliza múltiplas interpretações e provoca inquietações a partir do conhecimento que ela condensa. É na relação entre a obra e o observador que se estabelece o que é visto e o que é dito sobre ela e, nesse caso, nem ao artista criador se permite uma integral autonomia no domínio dos significados que a obra assume na interação com o observador.

As teorias da arte qualificam os sentidos expressivos da obra, entretanto, devemos levar em consideração um fator também importante no encontro da obra com o espectador: o

gosto pessoal que define a empatia, o interesse ou o desinteresse pela obra. Para Read (2013), o termo empatia é o deleite objetivado do ser, a energia que o espectador deposita na obra e aquilo, dos seus sentimentos e emoções, que ele projeta nela.

O interesse contínuo para a arte molda-se ou incrementa-se através da realidade curricular que determina diferentes níveis de envolvimento dos indivíduos com as obras. O ato de apropriação dos sentidos estéticos possibilita a consumação do capital cultural que potencializa o diálogo/relação entre o espectador e a arte.

O gosto educado recebe contornos que favorecem exercícios de especulação e investigação de possibilidades artísticas, propiciando a manifestação do juízo de valor para identificação de parâmetros e narrativas de estilo que concretizam a potência cultural e social da arte.

Por esse viés, analisamos a intenção nos documentos curriculares de arte, tanto de natureza educativa formal quanto não-formal (selecionados em função da importante contribuição na prescrição do conhecimento artístico), para determinação de fatores constituidores de erudição disponibilizados nos processos de formação escolar.

Para tanto, a análise dos documentos de arte, apresentados neste estudo, contribuíram para delimitar algumas noções em torno da constituição educativa do gosto. A identificação de determinações ideológicas presentes nos documentos permitiu estabelecer conexões curriculares entre instituições de formação cultural (escolar e não escolar) e perceber como a negociação estética, promovida nesses espaços, institui referências para formação do gosto educado.

Os documentos selecionados para análise possuem estruturas conceituais distintas, sendo que os Parâmetros e os Referenciais Curriculares são determinações educativas oficiais para o sistema educacional, sistematizados para orientar o ensino e a aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; e os materiais didáticos da Bienal de São Paulo e do Instituto Cultural Inhotim compreendem o conjunto de orientações conceituais para conduzir abordagens a respeito das obras artísticas, na perspectiva de recondução da percepção em função da produção contemporânea da arte.

Esses documentos operam com conteúdos estéticos que formam o conhecimento a respeito da obra artística, legitimando o que será ensinado e aprendido na escola ou fora dela. Idealizam que a potência da arte ativa sentimentos, percepções e reflexões que nem sempre emergem de outra maneira, considerando que a arte lida com aspectos essenciais na

perspectiva do sujeito individual e coletivo e traduz em cada um “as reentrâncias e os abismos da alma, suas misérias e belezas, promovendo encontros com o que há em nós de mais humano” (BIENAL, CADERNOS DOS PROFESSORES, 2010, p.4).

Um sentido amplo, poético, definido na adoção de conceitos e pensamentos que traduzem os feitos dos movimentos estéticos, como reflexo de valores socioculturais praticados em diferentes momentos da história. A arte, como conhecimento, revela fatos, relaciona e aproxima tempos históricos e institui novas realidades.

A forma e a elaboração do conhecimento artístico, distribuídos na estrutura curricular formal ou na orientação didática não formal, compreendem os direcionamentos e os princípios que reforçam o sentido de gosto que leva em conta políticas e práticas educativas que orientam o que deve ser estudado e aprendido sobre arte.

Embora os sentidos de erudição e distinção pela arte não estejam explicitados na escrita desses documentos, eles se encontram subentendidos como sentidos que serão incorporados educacionalmente, evidenciando que a aquisição cultural é regulada por oportunidades que viabilizam esse processo.

Para Bourdieu (2007), nosso gosto puro por obras de arte é vinculado à percepção das formas que a definem, e não à função que a elas determinamos. Ou seja, o fator que implica o gosto depende de como nosso conhecimento relaciona as normas estéticas para identificação, interpretação e assimilação do objeto em observação.

As normas estéticas regulam os valores das obras e implicam a idealização do saber cujo sentido indica as regras que regem as ações e interpretação no campo artístico. As proposições expressivas, determinadas nesse campo, requerem níveis diferenciados de elaboração educativa e acabam por induzir a idealização erudita do gosto.

Convém lembrar que a escola atua como provedora do conhecimento oficial que orienta como e o que se aprende sobre a arte, instituindo mecanismos de sistematização de conteúdos e práticas para a concretização de projetos curriculares nas distintas áreas do saber. Os documentos curriculares oficializam os parâmetros culturais para práticas de ensino/aprendizagem, e traduzem o potencial educativo na elaboração de erudição e regulação de normas de comportamento social.

Na perspectiva de erudição cultural no cruzamento do campo educativo com o campo da artístico, Pereira (2013) observa que o que se legitima como erudito é o que se considera como expressão de arte restrita à fruição no campo estético. O autor indaga se isso seria,

então, a forma de permitir o acesso a obras ideologicamente consideradas grandes obras da humanidade, na intenção de civilização e refinamento do gosto.

Na escola, o refinamento do gosto é conduzido por ações que fornecem subsídios para a identificação de especificidades das linguagens de expressão. No processo de interpretação da obra artística, a disposição estética relaciona e articula informações propostas no campo da representação, operando com elementos formais tradicionais como base para se distinguir artistas e estilos. As leituras e interpretações dependem do que conhecemos sobre determinada obra ou artista, estabelecendo, assim, critérios de avaliação que definirão se gostamos ou não de algo.

Nossa concepção estética é formulada gradativamente no consumo da produção disponibilizada no campo artístico, sendo geralmente relacionada com a capacidade/habilidade de interpretação do ideal estético hegemônico que processa informações sobre arte e cultura, moldadas no processo de formação educativa.

Os signos culturais reconhecidos como referenciais da estética hegemônica, geraram o sistema de classificação de valores praticados no curso histórico da arte, legitimando movimentos que reproduziram sistematicamente as transformações da natureza humana em seu processo civilizatório.

A ordenação de normas artísticas constitui o procedimento que orienta a escrita dos documentos curriculares na indicação do conhecimento e do sentido de arte proposto por eles. O conteúdo dos documentos compreende ao estudo da arte em diferentes tempos históricos, disponibilizados numa cronologia que organiza os fatos e suas relações com o desenvolvimento social da humanidade.

O sentido de arte, prescrito nos documentos curriculares, relaciona o fato histórico com o fenômeno de criação artística, tornando evidente que o vínculo entre arte, história e sociedade é determinante para o contexto de elaboração da capacidade cultural dos indivíduos. Essa prescrição afirma a incorporação de valores culturais europeus na ordenação sistemática de informações sobre arte e suas significativas transformações, sob influência dos contextos político, econômico e social na Europa.

Na perspectiva de distribuição dessas informações, foram envolvidas instâncias educativas e culturais capazes de disponibilizar a produção artística para a sociedade e definir como e quem terá acesso a ela. Processo, esse, efetuado de acordo com os interesses de poder em negociação nos distintos ambientes sociais.

Entendemos que a produção de arte envolve reflexões sobre a sua criação que estimulam a elaboração de questões, como: por quem foi produzida, para quem é produzida, e por que foi produzida? Arte é conhecimento científico, fenômeno cultural ou dispositivo de lazer?

Para Bourdieu (1982), no processo de afirmação do campo artístico, intelectuais e artistas passam a adotar regras de produção firmadas pela tradição artística herdada do passado, e que o processo de produção da arte sempre esteve vinculado à mudança da relação que os artistas estabeleciam com os “não-artistas”, resultando na constituição do campo artístico autônomo que buscou definir as funções da arte e do artista.

De posse desse panorama de análise, esboçamos nestas notas que nossas análises implicaram em aproximação aos estudos sociológicos para melhor compreender o fenômeno cultural e suas implicações nas relações sociais, tendo em vista que, segundo Bourdieu (1982), a análise interna da estrutura do sistema de relações simbólicas se fundamenta em função de análises sociológicas das relações sociais de produção, circulação e consumo simbólicos, sendo que tais relações definem as funções sociais que elas cumprem, em distintos momentos históricos.

Sabemos que o consumo do produto artístico assume diferentes funções dependendo da realidade social em que estiver inserido, estabelecendo diferentes interpretações sobre o fenômeno artístico, categorizando-o como produto do conhecimento cultural erudito, ou como produto resultante do conhecimento popular. O que diferencia o erudito e o popular, geralmente, é que a manifestação artística popular não opera com referenciais históricos ou culturais, sendo compreendida como produto de uma expressão criativa ingênua.

Para Canclini (2011), o sentido de popular está na percepção de sua ilegitimidade, ou seja, os artesãos não participam do mercado de bens simbólicos legítimos, ficando fora das universidades e dos museus, incapazes de participar da alta cultura por não dominarem o conhecimento da história e dos estilos artísticos.

Bourdieu (1982) avalia que o campo de produção erudita é um sistema que produz bens culturais objetivamente destinados a um público específico que consome e produz bens culturais. O conhecimento erudito é produzido a partir de oportunidades educativas relevantes que viabilizam a construção de capital cultural e capital social.

Essas disposições são percebidas na configuração conceitual dos documentos curriculares que buscam delinear o paradigma de arte a ser incorporado nos processos de

formação educativa, tomando, como referência, a matriz cultural clássica, erudita, ou seja, baseada na concepção de arte como fenômeno que reflete as influências determinadas pela ideologia cultural dominante e de referência.

A orientação curricular propõe o percurso cultural determinando o conhecimento artístico oriundo dos processos de modificação do pensamento e do comportamento social, no decorrer da história da humanidade. Tal conhecimento traduz o interesse das classes dominantes e define categorias que estabelecem o que é considerado como cultura erudita e o que é compreendido como cultura de caráter popular.

No propósito da educação para a arte, a formulação e aplicação de propostas pedagógicas são responsabilidades das instituições educativas e culturais. A aproximação ideológica entre essas instâncias evidencia a homogeneização das intenções que disseminam os valores estéticos prescritos para a elaboração/orientação da percepção artística de cada indivíduo.

Para que esse isso se concretize, é preciso que sejam estabelecidas as regras que determinarão direções para a atuação tanto no campo educativo quanto no campo artístico. Na definição dessas regras, determinantes no interior desses campos, se configuram as possíveis abordagens e sentidos conceituais da arte como direcionamentos para interpretações do objeto artístico e discussões proporcionadas a partir disso.

As instituições buscam proporcionar o aprendizado em arte oferecendo recursos pedagógicos que são, na maioria das vezes, estabelecidos numa estrutura curricular que tanto obedece a parâmetros educacionais determinados oficialmente (Parâmetros, Diretrizes e Referenciais curriculares), quanto por propostas didáticas elaboradas fora do espaço escolar para atender e/ou complementar uma demanda educativa (materiais didáticos dos museus).

Nos dois casos, o interesse educativo pretende a contribuição significativa para o desenvolvimento de indivíduos sensíveis capazes de se apropriar dos benefícios que a arte proporciona. Como objetivação cultural, o currículo relaciona o que é necessário para a formação do indivíduo, orientando sua aprendizagem para torná-lo consciente do seu papel, potencializando a personalidade, a aptidão e o gosto de cada um.

Em função do avanço da ciência na proposição de tecnologias avançadas, criou-se demanda para adoção de novos recursos didáticos como suplemento educativo para ampliar o conhecimento e o valor cultural inculcado por meio dos projetos curriculares.

Na transmissão do conhecimento artístico, instituições como escola e museu são aliadas para que o processo de formação de capital cultural dos indivíduos se concretize e se irradie para além desses espaços, estimulando diferentes maneiras de apreciação e interpretação da arte, assim como, estabelecendo possibilidades de interação entre os indivíduos a partir disso.

Segundo Marques e Brazil (2006), a arte é interlocutora privilegiada entre o indivíduo e o conhecimento, entre a escola e a comunidade, entre o professor e o aluno. E que a presença da arte na escola possibilita o desenvolvimento da crítica e do julgamento e o aprofundar num conhecimento específico que leva o indivíduo a interagir na sociedade com novos elementos de transformação.

Para que isso ocorra, instâncias educativas e culturais buscam articular mecanismos pedagógicos para estimular o olhar e a percepção dos indivíduos, de modo que o contato com a arte seja uma experiência estética que proporcione a expansão dos sentidos. Percebemos, então, semelhanças nas formas de relacionar e articular o conhecimento artístico, que é disponibilizado por esses mecanismos.

Visando a eficiência para apreensão da arte, tanto na educação formal quanto na não formal, as ações didáticas buscam valorizar informações aproximando-as da realidade cultural dos indivíduos, considerando que o processo de incorporação do conhecimento não é igual para todos, ou seja, alguns indivíduos estarão mais aptos e mais receptivos para a arte do que outros.

Em função dessa diferença, entendemos que as propostas educativas elaboradas, tanto na escola quanto fora dela, são meios de articular, mediar e legitimar o sentido de arte que se pretende incorporar nos indivíduos. Assim, os documentos curriculares de arte que orientam o ensino no espaço da escola, assim como os materiais didáticos produzidos por instituições culturais, refletem o interesse educativo de estruturar o sentido estético que deverá ser absorvido e definido como signo de cultura e como capital de cultural, a ser incorporado ao cotidiano das práticas sociais.

Ressalta-se que os documentos analisados neste estudo evidenciam a arte como conhecimento expandido que encontra ressonância em questões conceituais presentes nos campos educativo e artístico, tratando a obra artística como objeto de investigação que relaciona diferentes áreas do conhecimento, traduzindo a ação criadora e a potência

expressiva do homem em busca de formas de comunicação sensível, com capacidade para promover o desenvolvimento intelectual e emocional.

É interessante lembrar que exposições de arte são sempre possibilidades de concretização do conhecimento distribuído na escola. São proposições subjetivas que visam, mediante contato real com o objeto artístico, estimular no indivíduo maneiras de efetuar conexões entre o que ele aprendeu com o que ele vê, embora saibamos que isso seja frequentemente bem sucedido.

O acesso aos bens da cultura promove, no indivíduo, formas de apropriação das múltiplas linguagens artísticas, aproximando-o das linguagens da tradição e das novas concepções de arte e favorecendo a percepção de diferentes identidades culturais.

Para Ott (2001), mesmo no menor dos museus é possível encontrar exemplos representativos da arte, e esse encontro propicia aos indivíduos o pensamento crítico e a descoberta de conexões individuais entre o seu modo pessoal de pensar e os valores estéticos da humanidade.

Isso nos permite entender que a relação de aproximação entre a escola e instituições museológicas corresponde à necessidade educativa de revitalização do olhar para a compreensão e experenciação da diversidade cultural, e de orientação dos sentidos de interpretação e interação exercida no contato com qualquer forma expressiva da arte.

Para Bourdieu (2007), o acesso a objetos que possuem o estatuto de obras de arte materializou a onipotência do olhar estético, tornando difícil ignorar que a contemplação artística corresponde o componente erudito que invalida a ilusão da apreciação imediata que viabiliza o prazer puro.

Sendo assim, o olhar estético é ação passível de elaboração, de sistematização e de orientação. O processo educativo da arte propõe, sobretudo, que a elaboração da percepção estética seja estabelecida por códigos que referenciam os valores de que as obras artísticas são impregnadas.

Nesse contexto, Bourdieu (2007) afirma que a disposição estética que empreendemos à obra artística é pautada apenas no modo de representação, ou seja, relaciona o estilo percebido e apreciado em comparação a outros estilos historicamente instituídos. As normas estéticas de produção, incorporadas educativamente, contribuem na constituição da classe estética dominante que determina o gosto culto.

Para Danto (2006), entre dois objetos aparentemente idênticos, o que atesta valor de obra de arte a um e não a outro é a fundamentação histórica que o objeto possibilita, e que o problema filosófico da arte consiste em identificar a diferença entre obras de arte e meras coisas. Isso se refere, por exemplo, às caixas de sabão em pó que, no supermercado, são coisas comuns do cotidiano, meras coisas; e caixas de sabão em pó idênticas, transpostas por Warhol para a galeria de arte, são consideradas como obras de arte.

**Figura 17** – Brillo - Box, Andy Warhol, 1964, serigrafia sobre madeira, 44 x 43 x 35,5 cm.



Fonte: HONNEF, 1992, p.34.

Temos, então, outra maneira de perceber a arte não nos baseando apenas na experiência estética sensível proporcionada pelo objeto. O que diferencia a caixa de sabão no supermercado e a caixa de sabão na galeria de arte é o fato de sacralizarmos e legitimarmos qualquer coisa/objeto como arte, conforme os interesses culturais em jogo.

Diante disso, convém lembrar que nossa concepção estética ficou muito tempo vinculada ao ideal de beleza/belo que deveria proporcionar inspiração aos sentidos, entretanto, com alterações nas formas de representação da arte, a experiência de apreciação passou a solicitar novas maneiras de interpretação que envolveriam mais sobre a questão intelectual do que a sensível.

Essas reflexões auxiliam na confirmação de que o valor da obra artística se exprime no contexto em que se insere e em função do que representa enquanto fenômeno cultural. Isso implica que a formação da estética do gosto está vinculada ao domínio do conhecimento de arte e as conexões que se estabelecem a partir disso.

Assim, poderíamos pensar que o indivíduo educado e com maior vivência e conhecimento artísticos seria, então, capaz de compreender melhor a arte e ser detentor de bom gosto? Da mesma forma, quando se dá a incompreensão sobre o que a obra representa ou comunica seria indício da incapacidade artística e da configuração do gosto menor, não educado?

Sabemos que a incompreensão artística é evidente em relação à produção contemporânea, pois, na atualidade, a arte assume posturas inovadoras e abdica de convenções que facilitariam a aproximação e interpretação da obra. A pouca capacidade de interpretação do pensamento contemporâneo se traduz, muitas vezes, pela fragilidade do processo de formação educativa que, conseqüentemente, possibilita o desinteresse para as novas linguagens expressivas.

Espaços educativos para a arte, percebidos como ambientes sociais de grande alcance e comunicação, funcionam como lugares privilegiados de apropriação cultural e buscam adotar propostas específicas de mediação estética para facilitar o acesso ao conhecimento artístico, proporcionando novas formas de reflexão e compreensão dos discursos conceituais das obras.

Percebemos algumas diferenças entre as ações educativas de caráter formal e não formal na análise dos modos como o conhecimento artístico se constitui e como ele é disseminado e incorporado. Na escola, os documentos curriculares de arte oferecem repertório teórico fundamentado na história da arte para embasar as reflexões que serão estabelecidas no processo de elaboração cultural dos alunos nos diferentes níveis da formação educativa.

Esses documentos estipulam parâmetros para a atuação do professor, orientando suas ações para a divulgação de sentidos estéticos selecionados para compor a estrutura curricular da disciplina arte. O currículo estabelece o que cada aluno deve aprender sobre diferentes etapas de produção artística, obedecendo a cronologia histórica que evidencia as etapas de produção da arte.

Na sala de aula, geralmente, a obra de arte é apresentada através de reproduções impressas ou projetadas digitalmente, e, muitas vezes, em função da capacidade didática do educador e da realidade econômica da escola, a potência de comunicação da obra fica reduzida e limitada. Não há, nesse processo, condições de se concretizar o contato real com as obras onde as trocas simbólicas se efetivam a partir da dimensão sensorial que esse encontro promove.

Por outro lado, a experiência sensorial proporcionada na visita à exposição de arte é o que favorece a aprendizagem nos espaços educativos de caráter não formal. Tanto o museu quanto outras instituições culturais oferecem rico material que estimula as mais diferentes sensações e respostas em relação à obra artística.

É possível elaborar, numa exposição, discursos referentes à seleção das obras e dos artistas, a fim de traduzir as ideias e os conceitos envolvidos, com potencial para colocar em evidência as questões sobre arte que se aprendem no processo de formação escolar.

Na complexidade de interpretação do objeto artístico, essas instituições elaboram materiais didáticos como suporte para as investigações e interações que ocorrem no encontro com a obra. Essas propostas materializam formas de entender a arte direcionando a percepção e a disposição estética para dimensões que são pronunciadas apenas a partir da relação direta com o objeto em apreciação.

Os materiais didáticos oferecidos por essas instituições visam preparar o aluno para as exposições, fornecendo subsídios para livre interpretação dos conteúdos a partir das conexões sugeridas pelo professor, e baseadas nas orientações estabelecidas nessas propostas. Ações e esforços educativos concebidos para melhor tradução dos sentidos da obra artística disponibilizadas nos ambientes museais.

Nossa interpretação dos materiais educativos como sendo de caráter não formal se dá por apresentarem estruturas didáticas alternativas para serem adotadas pelo professor, não obedecendo a sistematização cronológica do conhecimento artístico curricular. São propostas encaradas como complementares da ação educativa escolar, concebidas com o propósito de fortalecer os processos de educação estética e aquisição cultural.

Os documentos curriculares, oficiais ou não, têm finalidade comum de distribuição do conhecimento artístico através da escola, propondo meios para que a educação estética seja elaborada e para que os sentidos culturais, determinados por seleção interessada, constituam o padrão erudito de cultura e de gosto a ser disseminado e incorporado no cotidiano social dos indivíduos.

Lanier (2001) observa não ser necessário fazer curso de apreciação artística para se perceber valores de beleza nas coisas. Entretanto, segundo o autor, o ensino de arte privilegia a experiência estética visual provocando reações que propiciam o encantamento e a compreensão diante de objetos ou cenas presentes no dia a dia.

Nessa perspectiva, é pertinente que instituições educativas e culturais busquem transformar seus espaços em oportunidades de reflexão, criando mecanismos para que o conhecimento sobre arte seja resultado da soma de experiências diversas, tendo a cultura e a obra artística como referências para a articulação de diferentes formas de compreender o mundo, sob o viés do pensamento estético.

A arte é componente fundamental para o desenvolvimento do gosto e posiciona-se como engrenagem estratégica na ampliação do alcance do campo artístico nas relações entre cultura e sociedade. As informações visuais das obras estimulam sentidos de interpretação que possibilitam a construção de parâmetros de avaliação, apreciação e interação com os conteúdos artísticos.

Escola, museu e demais instituições culturais buscam atuar em parceria para a consolidação da cultura por meio de proposições educativas que visam ampliar a compreensão dos conhecimentos propostos na diversidade da produção artística. As ações pedagógicas são estruturadas para facilitar e promover o diálogo entre as instituições e o público, num processo de mediação cultural que potencializa o alcance dos sentidos de arte que se pretende disseminar.

Diversos são os recursos adotados para a viabilização dessas ações, e, nesse processo, a escola e o museu buscam modernizar-se para serem espaços educativos atualizados e mais atraentes. A Bienal de Arte de São Paulo e o Instituto Cultural Inhotim constituem exemplos de modernização educativa para articulação do conhecimento embasado na realidade do pensamento contemporâneo.

A importância de suas intenções educacionais está no enfrentamento de desafios culturais para tradução da complexa realidade estética evidenciada na produção artística contemporânea. Nesse caso, a elaboração do gosto extrapola os sentidos da apreciação e do prazer estético constituídos pelo ideal de beleza presente na arte clássica.

Michaud (1997) afirma que espaços como o museu funcionam como zonas de encontro entre as partes da cultura, e que esses espaços se comportam como elementos ambíguos do destino atual da arte. O desafio é apresentar o novo ideal artístico e criar interesse sobre ele, fornecendo subsídios para ampliação do sentido tradicional de gosto.

A prática educativa em instituições de arte contemporânea busca iluminar as questões que justificam a confecção da obra e a sua legitimação enquanto conhecimento erudito. Em

virtude das modificações do entendimento contemporâneo sobre a arte, cria-se demanda de renovação na fórmula educativa para a apropriação desse conhecimento erudito.

Escola e museu precisam reinventar-se para serem instrumentos eficientes para a educação. E, encarados como parâmetros de ação social, precisam desenvolver estratégias significativas para viabilizar com eficiência a elaboração cultural da sociedade em que estão inseridos.

Para Bourdieu (1996), o acesso à arte é privilégio da classe culta, exibindo, assim, aparência da legitimidade. Entretanto, mesmo que se ofereça a possibilidade de se tirar proveito das obras expostas nos museus, poucos são os que conseguem concretizá-la. O autor afirma que a cultura não é privilégio natural das pessoas, sendo fundamental a criação de políticas culturais que viabilizem meios para dela tomar posse.

Assim, na relação entre os campos educativo e artístico, a formação de competência artística depende dos dispositivos que articulam, no interior dos sistemas de ensino, os direcionamentos para a elaboração da cultura erudita, geralmente, indisponível para todos.

Na complexidade da produção artística atual, fica difuso o papel das instituições na mediação das invenções estéticas que a obra propõe. Como forma de produção cultural, a obra condensa significados que precisam ser traduzidos e compreendidos para que sua potência expressiva seja efetivada. Esse processo requer a elaboração sistemática do gosto, evidenciando que a capacidade crítica depende da formação cultural e de fatores de ordem econômica e educativa.

Assim, por meio do encontro com as manifestações artísticas, o indivíduo culturalmente capacitado a reinventar os elementos que compõem a sua história, será constituído. O indivíduo apto a interagir no seu meio cultural precisa ser moldado pelo processo educacional, de modo que a aquisição de determinados conhecimentos esteja vinculada à possibilidade de manutenção de *status quo* numa sociedade culturalmente emancipada.

O estudo da arte fortalece a emancipação estética e determina a distinção cultural celebrada na sociedade como fator que estabelece níveis de erudição que possibilitam maior ou menor consumo dos bens da cultura. A apropriação cultural é, portanto, condição para que os indivíduos se reconheçam integrantes ativos do sistema social, com capacidade de interagir e expressar gostos pessoais em distintos espaços de socialização.

No contexto de formalização do gosto, entendemos que os currículos escolares operam com modos de produção simbólica que transitam em terrenos conceituais sensíveis. Isto é, a afirmação sobre determinada forma de cultura induz à negação de outras formas de expressão, também consideradas como manifestações culturais.

A definição do gosto está longe de ser consensual. Instituições que definem a seleção curricular e cultural acabam por negar valor a determinadas formas de expressão de massa, evidenciando que o sentido de erudição se relaciona ao domínio do saber legitimado por fatores de ordem econômica, educativa e cultural.

Para Apple (2006), a seleção curricular não é neutra e atende a interesses ideológicos que têm origem em algum lugar (de poder) e os representa, e, apesar disso, nem todos os grupos sociais têm seus interesses atendidos. Somos, então, levados a observar que nos documentos curriculares, o conhecimento erudito se sobrepõe ao conhecimento popular.

É possível que sempre exista o embate no interior dos campos educativos e artístico para definição dos parâmetros que irão referenciar o que será considerado ou não como arte e cultura. O campo educativo oferece mecanismos de regulação e qualificação da disposição cultural dos indivíduos e viabiliza a formação do gosto fundamentada por categorias seletivas de análise artística.

Para Bourdieu (2007), a disposição cultural se inscreve no princípio que reconhece determinadas obras como legítimas e dignas de serem admiradas, e que a identificação nas obras de informações já conhecidas (como os traços estilísticos que caracterizam suas singularidades) colabora na oficialização e incorporação de um *nomos* artístico como ferramenta de distinção.

Se temos capacidade de identificar uma pintura de Rembrandt, ou a obra de Duchamp, ou se reconhecemos a produção de Cildo Meireles, a assimilação de tais especificidades resulta do acúmulo de informações adquiridas no processo de formação cultural, o que viabiliza a compreensão e a articulação de questões de estilo que definem as diferenças poéticas entre esses artistas.

Embora essas informações estejam presentes nos programas curriculares de arte, nem todos os indivíduos são capazes de exercer competência artística ou se interessar por espaços de cultura. Isso implica a limitação dos benefícios que a arte oferece e, possivelmente, revela a fragilidade da ação educativa em sua responsabilidade de inculcação cultural.

Não apenas o conhecimento sobre as artes visuais promove a autoridade artística. Literatura, música, dança e teatro também fornecem elementos fundamentais para a ampliação do capital cultural e erudição do gosto. No processo educativo, as verdadeiras obras de arte são aquelas capazes de nos proporcionar emoção estética, e que, através da vitalidade desse sentimento, somos capazes de identificar a beleza, a harmonia e a organização das coisas no mundo.

A categorização do gosto é também determinada por nossas preferências expressas na prática de consumo, sendo produto de condicionamentos sociais associados às classes dominantes que se beneficiam de situações culturais privilegiadas. As práticas culturais refinam os elementos de interlocução utilizados nas relações sociais, induzindo à manutenção de critérios de seleção que influenciam os sentidos de distinção.

Cada indivíduo confere sentidos e significados distintos às suas práticas de consumo da arte, estabelecendo o ato cultural de escolha. Isso condiciona as formas de apreensão simbólica ao grau de percepção e apreciação, definindo, dessa forma, um *habitus* de cultura que é determinante nos processos de interação social.

Bourdieu (2004) afirma que nossas escolhas aparentam ser decisões racionais, embora sejam escolhas influenciadas pela história individual ou coletiva, decorrentes do acúmulo de experiências que adquirimos na trajetória social.

Nesse sentido, se decidimos gostar ou não de algo é porque processamos as informações que nos foram disponibilizadas e que nos habilitam a formular opiniões sobre algo. Em relação à obra de arte, o ato de gostar, geralmente, significa que o que vemos está de acordo com o que formalmente aceitamos como verdade ou como resposta às nossas crenças.

A determinação estética que envolve esse processo orienta a aceitação de valores culturais vigentes e a proposição de novas estruturas de interpretação para a produção artística. Assim, essas disposições condicionam o gosto à detenção de conhecimento específico, tornando complexas e pessoais as conexões que cada indivíduo estabelece com a arte, em função da condição econômica, educativa e cultural.

Convém ressaltar que a determinação educativa para a configuração do gosto culto se estabelece na idealização do currículo que perpetua valores culturais compreendidos como conhecimento específico, ou, como avalia Young (2010), o conhecimento poderoso capaz de configurar diversos aspectos para a produção de significados e evidenciar suas representações de ordem social, política e cultural.

Nossa percepção sobre a função educativa na afirmação do gosto culto se revela no fato de que a proposição do conhecimento sobre arte, nos documentos curriculares, privilegia uns conteúdos e excluem outros como forma de afirmação de ideologias que contribuem para a formalização da erudição hegemônica.

Assim, adotamos um padrão estético e desenvolvemos nosso gosto em função disso, revela-se a responsabilidade do papel da educação nesse processo. Quanto melhor for a formação educacional, maiores serão as oportunidades para que os indivíduos acessem o conhecimento artístico concretizado em diferentes linguagens de expressão, o que, conseqüentemente, influenciará para que alguns possuam maior capital cultural do que outros.

Young (2010) observa que, na relação dialética de acesso ao poder, se constitui a oportunidade de legitimação de categorias dominantes, sendo que as formas como alguns grupos sociais têm acesso a essas categorias, os capacitam para a afirmação de poder e controle sobre outros.

Assim sendo, a distribuição desigual de capital econômico na sociedade reflete também na desigual distribuição de capital cultural. Daí as diferenças culturais serem tão distintas e vistas como reflexo das preferências determinadas pelo consumo de um ou outro tipo de arte, o que contribui na concepção de bom gosto ou, às vezes, de maneira preconceituosa, de mau gosto.

A renovação curricular, proposta nas reformas educativas da década de 1990, não se confirmou com eficiência no processo de transformação do sistema educacional nas décadas seguintes. A configuração dos documentos curriculares obedece a noção educativa conservadora que pouco se adaptou às mudanças culturais promovidas pelos movimentos sociais contemporâneos.

Diante disso, segundo Apple (2006), análises sobre o conhecimento educacional são sempre ideológicas. A investigação do que é considerado como conhecimento legítimo por determinados grupos sociais, em diferentes momentos históricos, nos auxilia a entender como a educação responde a recursos ideológicos e como a escola atua na distribuição cultural.

Esse autor avalia que a escola contribui na configuração da desigualdade por se organizar a fim de distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento. Fato que relaciona o papel da escola na alocação dos indivíduos em ocupações requeridas pelo setor econômico da sociedade, encarando a desigualdade como algo natural, em função das propensões exigidas (política, econômica e cultural) para legitimar a desigualdade.

Para Apple (2006), a escolha do conhecimento escolar, como ferramenta ideológica, oferece regras do senso comum que orientam o pensamento e a ação dos educadores. Segundo esse autor, o currículo é um propósito de controle social, e a educação e os significados cotidianos do currículo são vistos como elementos essenciais para a preservação de privilégios, interesses e condutas sociais.

Bourdieu (2007) propõe pensarmos o capital cultural da mesma forma como pensamos o capitão econômico, ou seja, devemos entender que as instituições econômicas dominantes são estruturadas para aqueles que irão herdar ou que já possuem capital econômico. Esses sempre terão melhores condições sociais, o que se repete a respeito do capital cultural.

O capital cultural, assim como o bom gosto, é formulado de maneira desigual. Segundo Bourdieu (2007), para entendermos o que as escolas fazem, não devemos ver a cultura como algo neutro, mas como algo tacitamente preservado pelas escolas e com efeitos positivos ou negativos, fora dela.

É importante frisar que as reflexões propostas neste estudo levaram em consideração a estrutura curricular da disciplina arte que promove, no espaço escolar, a incorporação de saberes culturais que viabilizam a constituição do indivíduo culto, erudito, entretanto, as dificuldades de ordem econômica e política, apresentadas no sistema educacional, contribuem de forma significativa para a manutenção das diferenças e contradições do processo de formação cultural.

Apesar disso, os documentos curriculares analisados propõem, na sua organização e seleção, quais conhecimentos sobre a arte deverão ser acessados, indicando metodologias para o ensino e formas de avaliação do desempenho da aprendizagem. Suas orientações indicam a formação do conhecimento erudito e dão suporte para a categorização do gosto.

Vale destacar que o processo educativo de formação do gosto contribui na constituição do nível cultural diferenciado, e fornece subsídios históricos para a formulação do pensamento estético e da capacidade crítica para assimilação e reflexão sobre as alterações culturais da sociedade contemporânea.

Os conhecimentos distribuídos pela escola e instituições de cultura moldam esse indivíduo para a consciência das transformações estéticas e culturais propostas na produção histórica e atual da arte. O domínio dessas informações reflete os diferentes níveis de acesso educativo e cultural de cada indivíduo, estabelecendo parâmetros para a formação, afirmação ou negação de capital cultural e social.

Acrescenta-se, ainda, que a seleção e distribuição do conhecimento no processo educativo institui o repertório teórico que busca fornecer condições para que o indivíduo seja capaz de formular diferentes pontos de vista sobre diversos assuntos, tendo base para a determinação de ideias, interpretações e desenvolvimento de habilidades para elaboração de critérios de avaliação e emissão de juízo de valor.

Sabemos, também, que a discussão sobre o gosto será sempre um tabu social, entretanto, de acordo com nossas análises, o gosto é processo passível de ordenação e condução educativa que emancipa a expressão cultural e afirma a idealização do indivíduo culto.

Na verdade, esse processo não é fácil ou simples, nem mesmo é ação consensual. O gosto reflete individualidades e complexidades e se apresenta como universo subjetivo a ser investigado, interpretado, questionado e educado.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Os lugares da Educação**. In: SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). Educação Não-formal: cenários de criação. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.
- APPLE, Michael. **A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Regulando o conhecimento oficial**. In: Conhecimento Oficial: educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação**. In: Currículo e políticas públicas. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982/ 2006.
- ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea, uma história concisa**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- BARBIERI, Stela; FARIAS, Agnaldo; ANJOS, Moacir dos. **Entre Movimentos**. Caderno com Projeto de Ações com Instituições Parceiras. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte / Ana Mae Barbosa (org.)**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Ensino da arte: memória e história / Ana Mae Barbosa (org.)**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- BACON, Francis. **Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza, Nova Atlântida**. Nova Cultural, 2005. Coleção Os Pensadores.
- BARROS, Manoel de. **O apanhador de desperdícios**. In: Memórias Inventadas: a Infância. São Paulo, Planeta, 2003.
- BARROSO, A. B. **Arte transversa, quando a memória deságua na cultura**. In: Paisagens plurais: artes visuais & transversalidades. Orgs. Madalena Zaccara, Lívia Marques. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- BATISTA, Regina. **Diálogos entre Arte e Público no Museu**. In: Diálogos entre Arte e Público, Caderno de Textos. Recife, 2008.

BIENAL, CADERNO DOS PROFESSORES. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2010.

BIENAL, CADERNO DO PROFESSOR. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2012.

BIENAL, CADERNO DOS PROFESSORES. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2014. Disponível em <http://www.31bienal.org.br/pt/posts/861>, acessado em 10/10/ 2015.

BIENAL, MATERIAL EDUCATIVO - “30 x Bienal – Transformações na arte brasileira da 1ª à 30ª edição”. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2013.

BOSI, Alfredo. **Fenomenologia do olhar**. In: O olhar. NOVAES, Adauto...[et al.]. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

BOTTON, Alain de. ARMSTRONG, John. **Arte como terapia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1982.

\_\_\_\_\_. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Campo de poder, campo intelectual**. Editorial Montessor, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. São Paulo: Edusp, Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**. São Paulo: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Trad. Guilherme de Freitas Teixeira. São Paulo: Editora da USP, 2003.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, J. C. **O novo capital**. In: Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Oeiras, Portugal: Celta, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Do ensino de 1º Grau: legislação e pareceres**. Brasília, 1979.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, nº 45, 1998.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano**, 2008.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2011.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J.F. DOURADO, L.F.. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação do Brasil**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75, 2001.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação v.11 n.31, 2006.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: FAPESP/Iluminuras, 2ª ed., 1999.

CORREIO PAULISTANO. **Às segundas-feiras o ingresso à Bienal é gratuito**. São Paulo: Correio Paulistano, 14/11/1951.

COSH, Nicole. **Apontamentos sobre a minúcia na mediação em museus**. In: Diálogos entre arte e público – Caderno de textos. Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008.

COSTELLA, A. F.. **Para apreciar a arte: roteiro didático**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo; Campos do Jordão, SP: Editora Mantiqueira, 1997.

CURY, M. X.. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. São Paulo: Annablume, 2005.

DAIN, Sulamis; SOARES, L. T.. **Reformas do Estado e políticas públicas: relações intergovernamentais e descentralização desde 1988**. In: OLIVEIRA, Marco Antônio de (Org.) Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil. Campinas, SP: UNICAMP/IE, 1998.

DANTO, A. C. **Marcel Duchamp e o fim do gosto: uma defesa da arte contemporânea**. Apresentado na Conferência Nexus, em Tilberg, Países Baixos, em 21 de maio de 2000. Disponível em: [http://www.cap.eca.usp.br/ars12/arthur\\_danto.pdf](http://www.cap.eca.usp.br/ars12/arthur_danto.pdf). Acesso em 16 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_. **Após o Fim da Arte: A Arte Contemporânea e os Limites da História**. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DAY, Eliane. **O currículo de artes no contexto escolar atual: um estudo com professores do colégio Elias Moreira**. Dissertação produzida no Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí/SC, 2008.

DIEGUES, Isabel; COELHO, Frederico. **Pintura brasileira do século XXI**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2011.

DOUCHET, Jean. **L'Artd'aimer**. Éditions de Cahiers Du Cinema, 2003.

ECO, Umberto. **História da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ELIOT, T. S. 1888-1965. **Notas para uma definição de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FARTHING, Stephen. **Tudo sobre arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2010

FIGUEIREDO, Sergio. **Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade**. In: InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, v.37, 2013.

FRACALOSSI, Ivanilde. **A universalidade subjetiva do juízo de gosto em Kant**. Dissertação produzida no Mestrado em Filosofia da Universidade de São Paulo, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação e Sociedade. Campinas, n.82, vol. 24, 2003.

FORQUIN, J. C.. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T.. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GALEFFI, Romano. **Fundamentos da Criação Artística**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

GARCIA, V. A.. **Um sobrevôo: o conceito de Educação não-formal**. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Holambra: Editora Setembro, 2005.

GARCIA, V. A.. **A educação não-formal como acontecimento**. Tese produzida no Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

GARIFF, David. **Os pintores mais influentes do mundo e os artistas que eles inspiraram**. Barueri, SP: Girassol, 2008.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo? Brasília: CNTE, 1996, p. 949-964.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997a.

GOHN, M. G.. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e o educador social**. Revista de Ciências da Educação, Americana, n. 19. 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª Edição, 1999.

GONÇALVES, R. G. C.. **Forma e gosto na crítica do juízo**. Tese produzida no Doutorado em Filosofia da Universidade de São Paulo, 2006.

GONÇALVES, L. R.. **Entre Cenografias: O Museu e a Exposição de Arte no Século XX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Fapesp, 2004.

GREENBERG, Clement. **Estética Doméstica – observações sobre a arte e o gosto**. Trad. André Carone. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.

GRINSPUM, Denise. **Política Educacional do Museu Lasar Segall: construções poéticas e inexauríveis**. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº 31, 2005.

\_\_\_\_\_. **Projeto Educativo da 27ª Bienal de São Paulo**. São Paulo: Fundação Bienal, 2006.

HEGEL, G. W. F.. **Curso de estética: o belo na arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

HELLER, Agnes. **O homem do Renascimento**. Lisboa/Portugal: Editorial Presença, 1982.

HONNEF, Klaus. **Andy Warhol 1928-1987. A comercialização da arte**. Alemanha: Ed. Taschen, 1992.

INHOTIM, CADERNO EDUCATIVO. Brumadinho, MG: Instituto Cultural Inhotim. 2010.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. In: DUARTE, Rodrigo (Org). O Belo Autônomo – textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

LACOSTE, Jean. **A Filosofia da Arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à educação**. In: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

LIBÂNEO, J. C.. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª edição – São Paulo, Cortez: 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê**. São Paulo: Cortez, 2005.

MALFATTI, Anita. **A maior realização, depois da Semana de 22**. Rio de Janeiro: A Época, 1951, texto publicado na última página da revista.

MARIN, A. J.. **Em busca da compreensão sobre a escola**. In: A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades/ José Geraldo Silveira BUENO, J. G. S.; KAZUMI, Munakata; CHIOZZINI, D. F. (orgs.). Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

MARQUES, Isabel. BRAZIL, Fábio. **E a arte do aluno?**. Disponível em <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/E-a-arte-do-aluno-/12/10875>, 2006. (Acessado em 28 de outubro de 2015).

MARTINS, M. C.. **Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de Arte**. In: Inquietações e mudanças no ensino da arte/ Ana Mae Barbosa (org.). São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Didática do Ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica** (Ensino Fundamental e Médio), 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica** (Ensino Fundamental), 2012.

MAUÉS, Olgaíses. In: **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MICHAUD, Yves. **La crise de l'art contemporain**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

MORAIS, P. R. B.. **Educação não-formal: um olhar sobre uma experiência em Campinas**. Dissertação produzida no Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho, 2012.

MOREIRA, A. F. B. **O campo do currículo no Brasil: os anos noventa**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.35-49, 2001.

MOREIRA, A. F. M.; SILVA, T. A. T.. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

NAGEL, L. H.. **O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a partir dos anos 80**. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NATALI, P. M.. **O lúdico em instituições de educação não-formal: cenários de múltiplos desafios, impasses e contradições**. Dissertação produzida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

NEVES, J. L.. **Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades**. In: Caderno de pesquisas em Administração, São Paulo, vol.1, n 3, 1996

OSBORNE, Harold. **Estética e teoria da arte: uma introdução histórica**. Edição Cultrix, 1968.

OSTROWER, Fayga. **A construção do olhar**. In: O olhar. NOVAES, Adauto...[et al.]. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

OTT, R. W.. **Ensinando crítica nos museus**. In: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

PACHECO, J. A.. **Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?** In: Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73. Campinas: UNICAMP, 2000.

PARSONS, Michael. **Currículo, arte e cognição integrados**. IN: Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais / BARBOSA, A. M. (Org). São Paulo: Cortez, 2005.

PENNA, Maura. **A lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios**. In: InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, v.37, jan./jun. 2013.

PENTEADO, Cléa. **A arte e a educação na escola – os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos**. Dissertação produzida no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

PEREIRA, M. V. M.. **O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

PFEIFFER, Wolfgang. **Atividades didáticas do Museu**. In: os 10 anos do Museu de Arte Moderna. São Paulo: II Progresso Ítalo-Brasiliiano, 1958.

PROUDHON, P. J. **Do princípio da arte e de sua destinação social**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2009.

READ, H. E.. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ROHDEN, Huberto. **Filosofia de Arte**. São Paulo: Martin Claret, 1990.

ROSSI, M. H. W.. **Mediação estética: o que temos? O que precisamos?** In: Diálogos entre arte e público – Caderno de textos. Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008.

SÁEZ, Juanjo. **A arte: conversas imaginárias com minha mãe**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SANTOS, M. C. T. M.. **Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008.

SCHNEIDER, Marco. **A comunicação e o gosto: uma abordagem marxista**. Tese produzida no Doutorado em Comunicação da Universidade de São Paulo, 2008.

SCHNEIDER, Sérgio; SCHIMITT, C. J.. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais**. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v.9, p.49-87, 1998.

- SCHNEIDER, Norbert. **Naturezas Mortas – a pintura de naturezas mortas nos primórdios da Idade Moderna**. Alemanha: Ed. Taschen, 1999.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. 4 Ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SILVA, M. A. F.. **A educação num contexto de hegemonia ideológica neoliberal**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1. 2007.
- SILVA, T. T.. **Currículo, Conhecimento e Democracia: As lições e as dúvidas de duas décadas**. Cad. Pesq. n. 73. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.
- SILVEIRA, Alcântara. **Conversa sobre a Bienal**. Rio de Janeiro: Jornal de Letras, 1952.
- SOARES, Rosana. **Concepções Pedagógicas nos Currículos de Artes Visuais em Santa Catarina**. Dissertação produzida no Mestrado em Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina, 2009.
- SOUZA, R. F. B.. **O padrão de gosto na filosofia de Hume: um argumento e seus aspectos**. Dissertação produzida no Mestrado em Filosofia da Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- SOUZA, R. F.. **A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80**. Em Aberto, Brasília, ano 12. n.58. abr./jun., 1993.
- SOUZA, L. M.; LUCENA, C. A.. **Estado e políticas públicas educacionais: reflexões sobre as práticas neoliberais**. In: Anais do IV Simpósio Internacional O Estado e as políticas educacionais do tempo presente. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.
- TORRES, R. M.. **Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial**. IN: TOMMASI, Lívia de., et al. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1998.
- SANTOMÉ, J. T.. **La Justicia curricular: El caballo de troya de la cultura escolar**. Madri: Morata, 2011.
- TROMBETTA, G. L.. **Harmonia e ruptura: a crítica da faculdade do juízo e os rumos da arte contemporânea**. Tese produzida no Doutorado em Filosofia da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.
- VASCONSELOS, Cláudia. **Desafios e possibilidades dialógicas**. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, R. S. (Orgs.). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Holambra: Editora Setembro, 2005.
- VICO, Giambattista. **Princípios de uma ciência nova**. Editora Nova Cultural, 2005. Coleção Os Pensadores.
- VVAA, **História do Pensamento – Renascimento e Filosofia Moderna**. São Paulo: Editora Nova Cultural, vol 2 s/data.

YOUNG, M. F. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar.** In: Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPEl/Pelotas, v. 38, 2011.

YOUNG, M. F. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade.** vol. 28. Unicamp: Campinas, 2007.

\_\_\_\_. **Conhecimento e currículo - do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.** Porto/ Portugal: Porto Editora, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.