

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA LÚCIA SERROU

**CONTEÚDO DA/DE ARTE EM DISSERTAÇÕES E TESES (2010 A 2017):
APROXIMAÇÕES ÀS ORIENTAÇÕES/DISSCUSSÕES CURRICULARES**

**CAMPO GRANDE/MS
2019**

ANA LÚCIA SERROU

**CONTEÚDO DA/DE ARTE EM DISSERTAÇÕES E TESES (2010-2017):
APROXIMAÇÕES ÀS ORIENTAÇÕES/DISSCUSSÕES CURRICULARES**

Dissertação apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva.

**CAMPO GRANDE/MS
2019**

Ficha Catalográfica

SERROU, Ana Lúcia.

Conteúdo da/de arte em dissertações e teses (2010 a 2017): aproximações às orientações/discussões curriculares. / Ana Lúcia Serrou. – Campo Grande, MS, 2019.

147 f.; 30cm

Orientadora: Professora Doutora Fabiany de Cássia Tavares Silva.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais – Programa de Pós-graduação em Educação – Cursos de Mestrado e Doutorado.

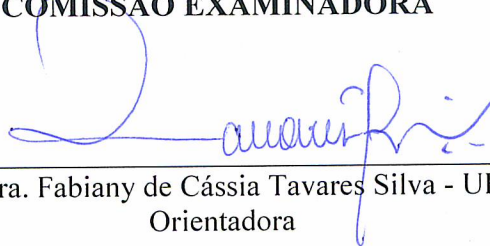
1. Estado do Conhecimento; 2. Dissertações e teses; 3. Arte. I. SU SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. II. Título.

Ana Lúcia Serrou

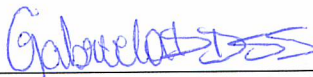
**CONTEÚDO DA/DE ARTE EM DISSERTAÇÕES E TESES (2010-2017):
aproximações às orientações/discussões curriculares**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito
final para a obtenção do título de Mestre.

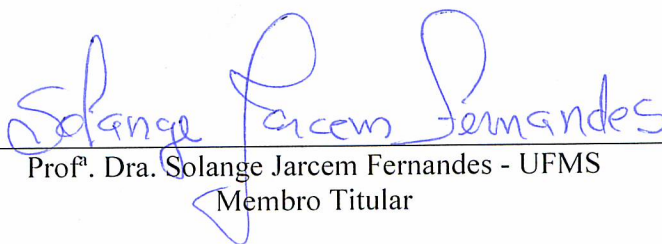
COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS
Orientadora



Profª. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho - UEMS
Membro Titular



Profª. Dra. Solange Jarzem Fernandes - UFMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 14 de Junho de 2019

AGRADECIMENTOS

Nesta caminhada, que significa a concretização de um sonho e de muitas experiências, a Deus, toda honra e toda glória.

Agradeço a todos os que colaboraram para a realização deste trabalho, em especial:

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva, que admiro pelos pensamentos, coragem, determinação, inteligência, amor ao conhecimento, postura ética e dedicação ao trabalho. Agradeço por sua paciência, por suas contribuições valiosas, críticas e generosas. Agradeço também pela aventura intelectual, pelo convite ao pensamento e pelo apreço para com este trabalho. A você, meu respeito e admiração. Levo para a vida o aprendizado que tive com você.

Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da UFMS, que possibilitaram o aprimoramento da minha formação acadêmica.

À Prof.^a Dr.^a Gabriela Di Donato Salvador Santinho e à Prof.^a Dr.^a Solange Jarzem Fernandes, membros da Comissão Examinadora, pelos significativos importes e observações que em muito auxiliaram o desenvolvimento da pesquisa.

À minha família, genros, nora e netos, que se vestiram de paciência e abriram mão da minha presença. Em especial aos filhos amados: Katuscia, com sua eterna paz e doçura, sempre participando de cada instante da minha vida; Karoline que, com sua força e oração, me abençoa e está pronta a me ajudar nos momentos difíceis; e Marcus Vinicius que, com sua presença silenciosa e com o respeito necessário, concorreu para o êxito da minha trajetória. Minha eterna gratidão, porque sonham junto comigo!

À amiga Christiane Caetano Martins Fernandes, pela amizade, pelo estímulo, atenção, paciência e confiança depositada em mim, pela companhia constante, encorajando-me com estima, parceria, entusiasmo e acolhimento. Meus sinceros agradecimentos.

Às amigas Wilcelene Pessoa dos Anjos Dourado Machado e Maria Sonia Oliveira da Silva, que sempre estiveram ao meu lado, com palavras carinhosas de incentivo, gentileza e sensibilidade.

Aos componentes do grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), com quem partilho minhas descobertas e estudos. Parte desta pesquisa fundou-se nos aprendizados construídos. Agradeço pelas leituras e pelas relevantes trocas nos trabalhos do grupo.

Aos demais amigos e colegas de trabalho, pela compreensão do momento do desenvolvimento da pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram da concretização deste sonho que se tornou realidade.

RESUMO

Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos de estudos documentos curriculares dos espaços da educação formal e não formal. As dissertações e teses analisadas foram escritas no período de 2010 a 2017 em Programas de Pós-graduação em Educação e Artes e se propuseram a pensar/discutir/problematizar conteúdos da/de Arte, particularmente, as Artes visuais, localizados em documentos curriculares elaborados em âmbito nacional e local. Foram identificados os conteúdos em sete produções acadêmicas, sendo seis dissertações e uma tese, ancorados nos procedimentos da pesquisa qualitativa. Na estruturação das análises, optou-se pelo objetivo de construir um estado do conhecimento sobre o tratamento de conteúdos de Arte, identificando e analisando as apropriações da/de Arte desenhadas nas dissertações e teses e problematizando os conteúdos da/de arte retirados dos documentos curriculares e tratados como os conhecimentos poderosos de Arte. Entende-se estado do conhecimento como instrumento que nos aproxima dos movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo, assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento da investigação. Em conclusão, o estudo aponta que o que tem sido pesquisado sobre a Arte e identificado como conteúdos parte da identificação de que são poderosos pela/na escolha, mas, nas análises, configuram estudo/discussão distante do currículo.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento; Dissertações e teses; Arte; Educação Básica.

ABSTRACT

The study is part of the research program of/in the Observatory of School Culture, which takes as sources and objects of studies curricular documents produced in formal and non-formal education. The dissertations and theses analyzed were written from 2010 to 2017 in Post-Graduate Programs in Education and Arts and aimed to think / discuss / problematize contents from/of Art, particularly Visual Arts, located in curricular documents both nationally and locally. Seven academic productions were identified, namely six dissertations and one thesis that adopted qualitative research procedures. The analyses were guided by the objective of constructing a state of knowledge about the treatment of Art contents, by identifying and analyzing the appropriations from/of the Art designed in dissertations and theses and problematizing the contents from/of art in curricular documents and treated as the powerful awareness of Art. The state of knowledge is here seen as an instrument which brings us closer to the current movements about the object of investigation, offering a comprehensive notion about the level of the academic interest and directing, with more accuracy, to items to be explored – by reinforcing the results or creating new angles for the topic of study – thus opening innumerable opportunities to enrich the investigation. In conclusion, the study points out that what has been researched about the Art and identified as contents depart from the identification that these are powerful by/in the choice, but, in the analyses, they constitute a study/discussion distant from the curriculum.

Keywords: State of Knowledge; Dissertations and Theses; Art; Basic Education.

RESUMEN

Este estudio forma parte del programa de investigación en el Observatorio de Cultura Escolar (OCE), que toma como fuentes y objetos de estudios, documentos curriculares producidos para los espacios de la educación formal y no formal. En ese contexto, fueron analizadas disertaciones y tesis, producidas en el período de 2010 a 2017 en Programas de Postgrado en Educación y Artes, que se propusieron pensar / discutir / problematizar contenidos de Arte, particularmente, las Artes visuales, ubicados en documentos curriculares producidos a nivel nacional y local. Por lo tanto, fueron identificados contenidos en 07 (siete) producciones académicas, siendo 6 (seis) disertaciones y 1(una) tesis, ancladas en los procedimientos de la investigación cualitativa. En la construcción de los análisis nos orientamos por el objetivo de construir un estado del conocimiento, sobre el tratamiento de contenidos de Arte, identificando y analizando las apropiaciones del Arte, dibujadas en las disertaciones y tesis y problematizando los contenidos del arte retirados de los documentos curriculares y tratados como los conocimientos poderosos de Arte. Es posible entender el estado del conocimiento como instrumento, que acerca a los movimientos actuales sobre el objeto de investigación, ofreciendo una noción integral del nivel de interés académico y dirigiendo, con más exactitud, a elementos que pueden ser explorados - refuerzo de resultados encontrados o creación de nuevos ángulos para el tema de estudio - abriendo con eso, innumerables oportunidades de enriquecimiento del estudio. En conclusión, el estudio señala que lo que ha sido investigado sobre el Arte y identificado como contenidos, parte de la identificación de que esos son poderosos por la elección, pero en los análisis configuran estudio / discusión distante del currículo.

Palabras clave: Estado del Conocimiento, Disertaciones y tesis, Arte, Enseñanza Básica

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DBAE – *Discipline-Based Art Education*

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MACKENZIE - Universidade Presbiteriana Mackenzie

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

MP - Medida Provisória

OCE - Observatório de Cultura Escolar

OMC - Organização Mundial do Comércio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIARA - Universidade de Araraquara

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	12
1 O COMPONENTE ARTE E SUA PROPOSIÇÃO NOS TEXTOS/ DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS (1998-2017)	33
1.1 Aproximações ao Quadro Legal	34
1.2 A Arte nos Textos/Documentos Curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio (1998 A 2017)	36
2 O COMPONENTE ARTE E AS CONCEPÇÕES NA CONDIÇÃO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES (1998-2017)	59
2.1 Concepções do Componente de/em Arte Fundamentando nas Orientações Curriculares	59
2.1.1 Concepções filosóficas e suas possíveis orientações curriculares.....	59
2.1.2 Concepções Sociológicas e suas possíveis orientações curriculares.....	73
2.1.3 Concepção Artística e suas possíveis orientações curriculares.....	77
2.1.4 Concepção Pedagógica e suas visíveis orientações curriculares	81
3 O CONTEÚDO CURRICULAR DA/DE ARTE EM DISSERTAÇÕES E TESES (2010 A 2017): ESTADO DO CONHECIMENTO	88
3.1 Concepções Filosóficas.....	89
3.2 Concepções Sociológicas	97
3.3 Concepções Artísticas e os Tratamentos Propostos	105
4 CONTEÚDOS CURRICULARES E (IN)DEFINIÇÕES DE UMA ÁREA DISCIPLINAR (OU NOTAS FINAIS)	114
4.1 Dos Conteúdos: trânsito entre as orientações curriculares oriundas das concepções filosóficas, sociológicas e artísticas.....	115
4.2 (In)Definições de uma Área Disciplinar: problematizando o tratamento dos conteúdos nas orientações/discussões Curriculares.....	130
REFERÊNCIAS	138

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esta pesquisa nasceu do meu interesse em aprofundar conhecimentos sobre os campos da Educação e da Arte, especificamente na área de Artes visuais, relacionado à minha trajetória acadêmica (sou egressa do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS) e profissional (como professora do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS desde 2005)¹.

Como professora da Rede Municipal de Ensino, participei da escrita do componente Arte no Referencial Curricular, em 2008, ainda vigente. Tal participação envolveu estudos e leituras sobre os princípios filosóficos, históricos, sociais e educacionais da Arte.

Desde a implantação, dedico-me ao processo de formação continuada, agora na função técnica, na Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais, acompanhando diretamente o desenvolvimento do currículo e a sua presença na escola. Nas formações continuadas, a grande dificuldade para operar com as Diretrizes, revelada pelos próprios professores, encontra-se circunscrita ao não oferecimento da listagem de conteúdos.

Além disso, em contato com os planejamentos, segundo os próprios relatos dos professores e os acompanhamentos dos coordenadores escolares, percebe-se a presença de distintos saberes ligados às diferentes concepções de/da Arte. São saberes demarcados pelo dualismo, neste caso representado pelas tendências tradicionais e tecnicistas em Arte.

A concepção de Arte tradicional, que propicia ao aluno a memorização, se expressa na proposição de conteúdos para o desenvolvimento sensório-motor, visando ao treino da coordenação motora, consolidada no desenho 'livre', ou traçado sobre linhas tracejadas, sem significado e sentido estético ou artístico. Acresce-se a isso, de um lado, o canto de músicas para ocupar o tempo ou para a preparação de datas comemorativas, interpretação coreográfica e jogos teatrais descontextualizados e, de outro, as artes cênicas, o teatro e a dança, que figuram apenas como conteúdo, entre outras 'metodologias'.

¹ O uso da primeira pessoa do singular restringe-se às minhas vivências acadêmicas e profissionais.

Na concepção tecnicista, as metodologias são centradas no uso da técnica pela técnica, sem fundamentos teóricos, operadas com desenhos geométricos, desenho impresso para colorir e/ou preparar para a escrita, releitura de cópias de obras de Arte e produções artísticas descontextualizadas, com sucatas.

O entendimento variado sobre a Arte, apreendido nessas concepções, encontra-se determinado pelo fazer prático e/ou com fundamentação teórica superficial, configurando uma cadeia de continuidades desconectadas da realidade social e cultural da sociedade contemporânea, e aproximadas dos valores estéticos da Arte Moderna. Tal aproximação reflete a visão da Arte como expressão dos sentimentos, oriunda do discurso a partir do romantismo, movimento artístico que predominou no final do século XVIII e início do século XIX.

Na concepção de Hauser (1982, p. 820), não há Arte moderna que não sofra a influência do romantismo:

Não há, efetivamente, qualquer produto da arte moderna, não há impulso emocional, impressão ou inclinação de espírito do homem moderno, que não devam sua sutileza e variedade à sensibilidade que proveio do romantismo. Toda a exuberância, anarquia e violência da arte moderna, o seu titubeante e inebriante lirismo, o seu exibicionismo incontido e exuberante, dele derivam. E esta atitude objetiva, egocêntrica, passou a ser para nós tão absolutamente inevitável, que julgamos impossível reproduzir mesmo um veio de pensamento emotivo, sem nos referirmos aos nossos sentimentos.

No ideário romântico, a razão estava submissa ao sentimento. Somente por meio dos sentimentos as ideias e o mundo racional tinham sentido; portanto, antes de compreender, era preciso sentir. Dessa forma, influenciou as correntes da Arte no campo da educação, cujo desenvolvimento de dava pelo/para o livre expressar, sem interferência na produção artística da criança. Caso contrário, a pureza estaria descaracterizada, corrompendo-se a natureza primitiva, pura e inocente.

A obra de Arte era resultante de uma inspiração divina, inata, independente da cultura. “Ser imaginativo representava transcender as peias da História e da Sociedade, cultivar uma essência que estava acima dos homens e de sua vida diária”. (SILVA, 1996a, p. 110).

Essa apreensão originou-se da noção de que a Arte se encontrava voltada para a genialidade do artista e sua produção imaginativa era sustentada nas noções de expressão e na comunicação da Arte. Toda representação artística,

então, expressava emoção e sentimentos do artista-gênio; o espectador estabelecia um contato emocional com a obra ou o objeto artístico.

[...] através da totalidade da obra de arte e não pela identificação com esta ou aquela figura nela retratada. É o próprio artista-gênio que está sendo expresso. O verdadeiro tema de toda obra de arte é o artista. E através da obra de arte o espectador estabelece um contato emocional afinado com o artista (...). Encara-se (a obra de arte) essencialmente como instrumento pelo qual entramos em contato com o espírito criador do artista. (OSBORNE, 1986, p. 182).

A Arte, nessa visão, era independente da ação pedagógica e mascarava as manifestações artísticas. A ideia da criação como 'pura espontaneidade' (própria do 'gênio') era incompatível, por princípio, com a concepção da Arte como linguagem, da visão da produção artística como uma obra de transcendência e valor excepcional.

A noção da Arte como comunicação dos sentimentos era subordinada à de expressão resultante da intuição, da empatia e do contato emocional afinado. Isso porque as emoções não eram conteúdos estéticos principais: no campo da estética, as emoções estavam a serviço do intelecto e de uma espécie de atividade intelectual, e não por direito próprio. (OSBORNE, 1986).

Tais observações fundamentam esta proposição de pesquisa, na tentativa de compreender as relações que determinam a presença do componente Arte no currículo e seu papel na Educação Básica. Além da formação disciplinar organizada pelo Curso de Mestrado, o ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), como lócus de estudos e discussões teórico-metodológicos sobre a escola, a cultura escolar e o currículo, deram forma às nuances das aproximações realizadas.

O interesse pela Arte como manifestação da expressão humana pautou-se na perspectiva de apreender as questões teóricas e metodológicas próprias, discutidas na proposição da Educação Estética e Artística por meio da criação, particularmente presente nos documentos curriculares (Parâmetros, Diretrizes e Base Comum Nacional) propostos desde o final dos anos 1990.

Inscreve-se nesse cenário a educação estética, mesmo que associada a uma apropriação teórica ligada à estética, a determinados padrões de beleza, para a qual a "[...] filosofia da Arte é obrigada a renunciar à sua ambição passada: a de uma

teoria estética geral que abrace o universo da sensibilidade, do imaginário e da criação”. (JIMENEZ, 1999, p. 388).

Do mesmo modo, se o objetivo estava circunscrito à formação estética, fazia-se necessária a superação dos padrões e regras universais de beleza, para um olhar mais aproximado da complexidade e da dissonância da sociedade atual.

Em face disso, a educação estética contemporânea reivindicou a libertação da palavra estética da beleza, em direção à experiência desencadeada com os novos modos de produzir e olhar a partir da Arte indissociável da sensibilidade e da percepção humana, para a formação do sensível.

A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento. (SCHILLER, 1995, p. 47).

A estética como um instrumento para a educação do sensível no processo formativo ocorre a partir de experiências estéticas concretas que devem, sobretudo, “[...] principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural que precisa ser frequentado com os sentidos atentos”. (DUARTE JUNIOR, 2010 a, p. 30).

Na concepção de Vigotski (2001), a educação estética torna-se uma oportunidade de ampliação dos saberes, nas tessituras da emoção e da razão, do consciente e do inconsciente, do individual e do cultural. O desafio consiste em “introduzir a educação estética na própria vida”, onde a beleza permeia o cotidiano em constante “elaboração criadora da realidade”. (VIGOTSKI, 2001, p. 352).

A educação estética exigiu amplo e contínuo acesso a vivências estético-culturais, especialmente artísticas, que envolveram possibilidades de apreciação, criação, análises e expressão, na configuração teórica e práticas alicerçadas nas ações pedagógicas, que demandavam articular interpretações da produção artística, relacionando-as com a realidade cultural de cada indivíduo.

No processo escolar, a articulação de mecanismos de seleção e distribuição de conhecimento, com práticas ditadas por parcela da sociedade privilegiada econômica e culturalmente, propiciou/a diferentes níveis de valoração da

Arte e interesses na/da erudição cultural. A educação estética, assim, incorporou/a valores ou padrões estéticos e os gostos cultivados.

No contexto da Educação brasileira, a inserção da Arte nos documentos curriculares resultou de um processo histórico. Foi tornada oficial como área de conhecimento com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, para a qual: “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica”. (BRASIL, 1996, p. 19).

Contudo:

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, 2008, p. 59, grifo do autor).

Considerado campo de contradições e de disputas pelo poder entre as classes sociais, o currículo responde aos diferentes interesses, que tornam a Educação e a Escola espaços privilegiados para responder aos modelos requeridos, em diferentes tempos históricos, para a manutenção e/ou a reorientação do capital.

Em vista disso, apresenta-se como um conjunto de experiências e conhecimentos propiciados aos alunos como parte do processo de transformação ou de manutenção dos princípios de igualdade, responsáveis pela seleção e priorização de determinados conteúdos em detrimento de outros.

A Arte, como parte/conteúdo de um componente curricular, passou/a ser tomada como um fenômeno cultural, cujas regras definidas não sobrevivem ou se eternizam, a cada época, ressaltando a sua variação no decorrer do tempo, uma vez que

[...] sua origem foi magia, foi um auxílio mágico à dominação de um mundo real inexplorado. A religião, a ciência e a Arte eram combinadas, fundidas, em uma forma primitiva de magia, na qual existiam em estado latente, em germe. Esse papel mágico da Arte foi progressivamente cedendo lugar ao papel de clarificação das relações sociais, ao papel de iluminação dos homens em sociedades que se tornavam opacas ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social. (FISCHER, 1973, p. 19).

Para Pareyson (1993), encontra-se raciocinada desde o momento da sua criação, sendo sempre uma interpretação da visão de mundo do artista. Toda ação humana é interpretativa, portanto, a Arte torna-se expressão do mundo de quem se põe a formar. Ou seja,

[...] aquilo que a pessoa fez de si mesma, e agora é: a substância histórica da pessoa tal qual é possuída por sua consciência, dirigida e governada por sua iniciativa, mas também pronta a condicioná-la e dirigi-la por seu turno, manifestando-se em diversas medidas em cada ato e em cada obra. (PAREYSON, 1993, p. 273).

Em Lukács (1978) encontra-se como o reflexo estético da realidade, tendo em vista os valores humanos e a realidade objetiva, com o poder de realizar uma leitura do contexto social. Assim, os princípios estéticos da Arte representam resultado de produção histórica e social, fruto do trabalho do homem.

É verdade [...] que na Arte, conceitos, ideias, concepções do mundo, etc., concretamente universais, aparecem sempre superados na particularidade; isto é, o objeto do trabalho artístico não é o conceito em si, não é o conceito em sua pura e imediata verdade objetiva, mas o modo pelo qual ele se torna fator concreto da vida em situações concretas de homens concretos, pelo qual ele se torna parte dos esforços e das lutas, das vitórias e das derrotas, das alegrias e das tristezas, como meio importante para tornar sensível o específico caráter humano, a particularidade típica de homens e situações humanas. (LUKÁCS, 1978, p. 214).

Sob essas perspectivas, a Arte encontrava-se ligada à vida cotidiana, com sua particularidade revelada quando o seu concreto condicionamento histórico-social estava exposto nas diversas formas de expressões artísticas. Portanto, não estava restrita somente à contemplação e à criatividade Estética, mas era determinada pelo conhecimento das técnicas e dos materiais disponíveis no momento de sua objetivação.

Consequentemente, enquanto a lógica promove e organiza o campo cognitivo, relacionando os estímulos percebidos às respostas cognitivas manifestas em ideias e pensamentos, para Coli (1995) a Arte vincula-se ao conhecimento dos elementos conceituais, estéticos, social e cultural registrados na concretude do objeto artístico.

[...] as obras são complexas, e é de sua natureza escapar às classificações; pois as classificações são complexas e nunca se reduzem a uma definição formal e lógica; pois a relação entre as

obras e os conceitos classificatórios é, sobretudo, complexa. (COLI, 1995, p. 29).

Da discussão da Arte como conhecimento científico, alcançamos a sua proposição como ciência, subsidiada pela quantificação em busca da qualidade, de acordo com os seus critérios de verdade. Tanto uma como outra requerem precisão, ordem e disciplina, e não se deixam guiar apenas pela subjetividade. Os critérios de exatidão artística tornam-se diferentes da ciência.

Como conhecimento das manifestações artísticas e estéticas expressas pelas relações humanas, esse requerimento refere-se ao conhecimento cognitivo e sensível, construído, mantido e questionado segundo suas bases históricas, sociais, culturais e econômicas. Dessa forma, o campo de conhecimento que emerge do campo estético, pois envolve a inteligência e o raciocínio na produção de obras de Arte, possibilita novas perspectivas para a compreensão do mundo, por meio do desenvolvimento perceptivo estético e artístico do meio social.

No entanto, definir a Arte como conhecimento científico envolve conhecer a sua polissemia conceitual, atrelada ao fazer artístico, à recepção e à comunicação. Coli (1995, p. 11) esclarece que, na concepção de Arte, estão vinculados elementos conceituais, estéticos, socioculturais que se encontram inscritos além da concretude do objeto artístico: “[...] o estatuto da Arte não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, do conceito, mas de atribuições feitas por instrumentos de nossa cultura, dignificando os objetos sobre os quais ela recai [...]”.

Compreender a Arte como conhecimento, então, é romper com a ideia de que a ciência seria puramente racional e a Arte puramente sensível. Torna-se evidente que Arte e ciência integram as diferentes formas de conhecer. De acordo com Brandão (2008), a aproximação entre a Arte e a ciência compartilha espaços e problemas comuns, contribuindo para a identificação da Arte como participante do cenário acadêmico, em posição de igualdade com as demais disciplinas científicas.

Arte e ciência romperam-se na modernidade. Após o Renascimento e, sobretudo, com Descartes, as regiões do Belo e do expressivo, por um lado, e da Verdade e da descrição da natureza, por outro, separaram-se e adquiriram a autonomia considerada necessária aos desenvolvimentos. (BRANDÃO, 2008, p. 93-94).

Com a evolução da sociedade tecnológica, a Arte, não somente compreendida pela estética do Belo, mas com os recursos obtidos pela informática e pelas mídias eletrônicas, passou a expressar novas visões de mundo advindas dos

campos ético, técnico e científico, como o acaso, as teorias do caos e dos fractais, e as estruturas.

Em consequência disso, Ianni (2004, p. 08) alerta:

Aos poucos instaura-se o 'experimentalismo', como emblema da maioria do pensamento científico, o qual tem sido, desde então, imitado por cientistas sociais, entusiasmados com a 'indução quantitativa', a busca da 'objetividade', o ideal da ciência rigorosa, madura ou dura, mas que se esquecem que o mundo sociocultural e político-econômico, ou histórico, articula-se dialeticamente, envolvendo atividades físicas e espirituais, a práxis humana, individual e coletiva.

A Arte é um produto estético por excelência, mas nem todo objeto estético é necessariamente um objeto artístico. Mesmo que se assemelhe à ciência exata, ao combinar aspectos racionais, a Arte possui um conhecimento específico que envolve instrumentos e atividades do conhecimento humano.

Com a aproximação entre ciência exata e Arte no meio científico, a Arte torna-se conhecimento complementar ao conhecimento científico, por ser

[...] uma fonte de conhecimento não só na medida em que dá continuidade imediata à obra das ciências e complementa as suas descobertas, como nomeadamente as da psicologia, mas também na medida em que chama a atenção para as fronteiras onde a ciência falha, e entra em cena, quando se considera capaz de adquirir novos conhecimentos, inviáveis fora do campo da arte. É através dela que chegamos a conhecimentos que alargam o nosso saber, embora não tenham um caráter abstracto-científico. (HAUSER, 1973, p. 9).

Ao discorrer sobre a criação científica e artística, Plaza (2003, p. 40, grifo do autor) registra que a Arte não é complemento da ciência, mas uma forma diferenciada de conhecimento.

Comparando a criação científica e a artística, observamos que na origem do ato criador o cientista não se diferencia do artista, apenas trabalham materiais diferentes do Universo. Ciência e arte têm origem comum, na abdução ou capacidade para formular hipóteses, imagens, ideias, na colocação de problemas, e nos métodos infralógicos, mas é no seu desempenho e 'performance' que se distanciam enormemente, como nos processos mentais de análise e síntese.

Devido ao caráter pessoal de interpretação, a Arte se diferencia da ciência exata por especificidades de linguagens artísticas, que ocasionam diversas formas de interpretações por parte do interlocutor, subjetivas e multi-interpretativas,

propiciando uma interpretação/leitura pessoal e subjetiva/individual da obra/trabalho artístico.

Quando se tem o desafio de buscar as relações, convergências e divergências entre 'ciência e arte', no que se refere às possibilidades de conhecimento, logo surge, simultaneamente, o desafio de ter de reconhecer que as criações científicas, filosóficas e artísticas podem ser vistas como 'narrativas'. (IANNI, 2004, p.10, grifo do autor).

Eisner (2008) contesta os moldes 'cientificistas', uma vez que, na Arte, a incerteza, a imprevisibilidade e a surpresa fazem parte do processo e do propósito final, enquanto a ciência expressa o controle e a racionalidade. A ideia de cientifização da Arte toma forma na introdução da Psicologia. Os primeiros psicólogos estavam motivados a fazer dela um empreendimento científico, igualada à 'ciência pura'. Havia a intenção do desenvolvimento de uma espécie de ciência física psicológica (Psicofísica), em que as concepções de Arte se alternavam entre a Filosofia, a Psicologia e a Ciência Cartesiana. Foi um claro movimento de enquadramento. Como a Arte é basicamente domínio cognitivo, expressão simbólica e experiência estética, foi preciso organizá-la para legitimá-la como área de conhecimento técnico/científico/sensível.

Além disso, a Arte possui um repertório teórico e prático que possibilita integrá-la ao campo científico, tanto quanto às demais áreas de conhecimento. A Arte encerra saberes específicos que a diferencia e a delimita no espaço acadêmico. Entretanto, essas concepções não são consensuais em razão de diferentes fatores, como a hierarquização do Campo científico.

Devido às disputas do Campo e diante da posição de domínio exercida por agentes por vezes vinculados à ciência, a participação da Arte como área de conhecimento demanda a articulação de atores de diferentes interesses.

Para Santos (2014), o não entendimento da Arte como conhecimento científico depende de adaptações, já que os moldes do Campo científico foram construídos por agentes de outros campos do saber, utilizando referências e parâmetros diversos dos utilizados para a Arte, mas esse processo ainda está em curso. Uma das causas apontadas seria a dinâmica do próprio campo, que impõe às agentes regras específicas voltadas à manutenção de posições de domínio.

No Campo artístico, o conhecimento foi substituído por concepções que valorizam o produto em detrimento do processo, e de teorias baseadas na história

da Arte eurocentrista², ocorrendo o esvaziamento do conhecimento científico. Tal fato revela que os valores e as visões que guiaram a Arte na Educação, durante o início do século XX, ressurgem na atualidade, especialmente na organização dos currículos escolares. Assim, a concepção de Arte passa a ser entendida somente como expressão da emoção e criação instintiva, sem o uso da razão, como um trabalho manual, e não mental.

A criação intuitiva, sem o uso da razão, revela que os objetos ou as formas de representações recebem novas interpretações, passando a significar algo além da estrutura formal e natural das coisas consideradas corretas, perfeitas. Fazer Arte significava filiar-se à complexa e heterogênea história de manifestações que foram/são nomeadas como Arte. Seu lugar não era configurado como uma nova etapa histórica, mas apreendido simultaneamente com outras manifestações.

O conceito/ideia do objeto artístico assume a função estética do encantamento e determina nova disposição estética para o gosto. Para Kant (1995), o gosto funda-se na faculdade de julgar um objeto ou um modo de representação por uma satisfação ou insatisfação inteiramente independente de todo e qualquer interesse. A ideia da satisfação desinteressada, cujo gosto resulta de desejo seletivo, exerce papel importante no processo de apreensão da obra.

Na Arte, acentua-se o juízo de gosto, juízo individual subjetivo, baseado em conceito indeterminado, suprassensível, ou seja, uma ideia da razão. Contudo, esse mesmo juízo não explicita a finalidade da obra artística, uma vez que se sente o prazer estético, mas “[...] é na capacidade universal de comunicação do estado da mente na representação dada que, como condição subjetiva do juízo de gosto, deve estar fundamentada esse juízo e ter como consequência o prazer face ao objeto”. (KANT, 1995, p. 95).

Nessa vertente, distinguir e avaliar a obra artística envolve o juízo de gosto efetivado 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 pode ser limitadora dessa subjetividade. Diante disso, o juízo de gosto não é juízo de conhecimento

² Pensamento que coloca a Europa como o centro do mundo e considera os valores, as culturas e os povos não europeus como exóticos ou menos importantes.

nem de interpretação lógica, mas uma avaliação estética fundamentalmente objetiva:

O juízo de gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico e sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação não pode ser *senão subjetivo*. 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, 1995, p. 48, grifo do autor).

Na experiência subjetiva do olhar, nem sempre é viável assimilar o discurso narrativo do objeto em apreciação, pois a obra de Arte surge da materialização de uma ideia, de um desejo, de uma inquietação e o artista torna-se a peça de formulação e organização de elementos que, estruturados em um dado suporte artístico, representam direcionamentos para as interpretações do observador.

Produto da capacidade técnica do homem, e não apenas no sentido inspirador, a Arte opera no campo de relações entre o lógico e o irreal, entre a razão e o sentimento. Portanto, não existe o certo ou o errado, algo que somente ocorre se for conveniente para a estética. A razão aciona a Arte, assim como o seu inverso. O belo, presente na obra de Arte, afeta na relação entre o objeto e o indivíduo de modo *sui generis*, propiciando distintas sensações.

O gosto não se torna mais resultado de um eu que reflete subjetivamente, mas uma habilidade que se forma socialmente, uma ação objetivada que aporta diferenças marcantes em função da realidade cultural dos indivíduos. É geralmente fundamentado por normas convencionais que regulam e legitimam formas de comportamento.

A Arte, tomada como um mecanismo para o alcance do campo artístico nas relações entre cultura e sociedade, revela-se componente fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, por estabelecer direcionamentos para a formação do gosto, formalizando o sentido de erudição a ser incorporado na trajetória educativa dos indivíduos. 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.

Como conhecimento escolarizado, a Arte envolve a capacidade de compreender o contexto social e cultural, bem como um conjunto de habilidades técnicas, que implica transformar ideias e sentimentos em imagens ou formas visuais adequadas de aprendizagem sobre as capacidades expressivas dos materiais. Ou seja, “[...] uma ideia necessita de um veículo que a transmita, que a converta num objecto ou sucesso que tenha um lugar no mundo [...]”. (EISNER, 2004, p. 131).

Para compreender esse lugar da Arte, isto é, como conhecimento escolarizado, é essencial reconhecer que o Campo artístico também é produto de diferentes defesas, que tomam forma nos processos seletivos desenvolvidos por comunidades disciplinares das/nas redes de ensino. As comunidades disciplinares não apenas se apropriam das propostas curriculares oficiais, notadamente os Parâmetros, Referenciais e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, como também produzem discursos curriculares que viabilizam ou não a legitimação de certos discursos oficiais, ao mesmo tempo em que produzem os discursos curriculares locais para as etapas do ensino fundamental e ensino médio.

No campo educativo, a Arte está representada pela premissa de que toda boa prática é altamente expressiva, visto que a Arte, como produção e a recepção artística, presume um processo perceptivo. A percepção é como uma elaboração ativa do pensamento, que transforma a informação recebida pelos estímulos, em que o pensamento e a percepção não operam separadamente e não emergem do vazio, mas da sensibilidade, a partir das experiências vivenciadas.

O código artístico, como sistema dos princípios de divisões possíveis em classes complementares do universo das representações oferecidas a determinada sociedade em determinado momento do tempo, assume o caráter de uma instituição social. Sistema historicamente constituído e baseado na realidade social, este conjunto de instrumentos de percepção que constitui o modo de apropriação dos bens artísticos [...] não depende das vontades, nem das consciências individuais, além de impor-se aos indivíduos singulares, quase sempre sem seu conhecimento, definindo as distinções que eles podem operar e as que lhes escapam. (BOURDIEU; DARBEL, 2003, 2007, p. 75).

A Arte possui códigos socialmente estabelecidos. O acesso a esses códigos exige do indivíduo competência para identificar os esquemas de interpretação para a apropriação do capital artístico. Entretanto, muitas vezes a

percepção de obras artísticas acontece apenas no plano da experiência cotidiana do indivíduo, ou na contemplação ingênua do fenômeno estético.

O interesse pela Arte requer familiarização, cuja aquisição se inicia no âmbito familiar. Mesmo que a instituição escolar reserve um espaço restrito para o ensino propriamente artístico, “[...] ela tende, por um lado, a inspirar certa familiaridade constitutiva do sentimento de pertencer ao mundo culto”. (BOURDIEU; DARBEL, 2003; 2007, p. 100).

A escola desempenha a função de produção de diferenças cognitivas, uma vez que ajuda a produzir esquemas de apreciação, percepção e ação do mundo social, resultado de um aprendizado que tem origem no âmbito familiar e é ampliado pela escolarização. Para gostar de determinadas obras de Arte, é fundamental ter capital familiar, cultural e simbólico, com vistas a decifrá-las e decodificá-las.

A linguagem da Arte contém um sistema cultural. Sua relação com a cultura concretiza-se pela presença de variados elementos de significação, organizados por complexas ‘estruturas estruturadas’, estabelecidas por meio das condições políticas e econômicas. Nessa concepção de Arte, caracteriza-se um conceito social, portanto ideológico, que reflete a ‘condição de Arte’ e o seu valor cultural e simbólico.

A competência artística apresenta-se como instrumento para apreender os códigos e decodificar elementos intrínsecos da Arte, classificada pelo conhecimento prévio dos princípios e códigos para se apropriar do capital artístico, dependente de regras determinadas pelo campo da Arte, pelo sistema ou espaço estruturado de posições ocupadas por seus agentes.

A competência artística define-se, portanto, como o conhecimento prévio dos princípios de divisão, propriamente artísticos, que permitem situar uma representação, pela classificação das indicações estilísticas que ela contém, entre as possibilidades de representação que constituem o universo. (BOURDIEU; DARBEL, 2003; 2007, p. 71).

A compreensão e o controle dos códigos da obra favorecem ao espectador um modo específico para a leitura do mundo, da cultura, dos sistemas simbólicos criados socialmente, e instrumentalizam que eles sejam incorporados.

O conhecimento produzido na Arte é evidenciado, também, pelos meios de informação e comunicação. Esses meios constroem imagens do mundo para

apreciar, entreter, vender, influenciando no gosto, no apreciar e no pensar. No entanto, essa comunicação só é bem-sucedida se o emissor e o receptor conhecerem o código da mensagem disponibilizada.

Outra questão da Arte para o campo das Visualidades, isto é, o interesse pela imagem, reside no fato de que, na sociedade globalizada, o conhecimento é influenciado pela midiatização imagética e até produzido pelos meios de informação e comunicação. As imagens, além de informarem, têm a função de educar e produzir conhecimento.

Assim, a Arte voltada à alfabetização visual significa educar para a visualidade, para dar sentido a uma imagem ou a uma obra de Arte, agregando as informações extraídas da própria realidade social e cultural.

As imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da Educação para a compreensão da cultura visual. (HERNANDEZ, 2000, p. 133).

Na concepção do autor, para o estudo da Cultura Visual, além da apreciação ou do prazer, a Arte também pode propiciar uma visão crítica das funções sociais individuais e coletivas e das relações de poder estabelecidas.

A Cultura Visual proposta volta-se ao universo imagético do cotidiano dos jovens, cuja cultura se entende por instrumento que faculta ao indivíduo reconhecer a sua realidade social e a conquista da sua autonomia. Assim, a Cultura Visual, termo utilizado para o estudo da imagem, considera não apenas os seus valores estéticos, mas o papel social da imagem na vida da cultura e as múltiplas possibilidades de representações visuais do/no cotidiano, por meio da cognição e da imaginação.

Como produto da atividade visual, a Arte, proveniente da Gestalt, passa a ser concebida como um “[...] ato de cognição, uma força motivacional causada pela cognição e um despertar causado por ambas” (ARNHEIM, 1993, p. 49), graças à força mental que chamou de intuição. Dessa forma, resulta da ação combinada entre intuição e intelecto, forma e função, conteúdo e significado, texto e contexto de produção e de recepção.

A intuição e o intelecto são os dois processos cognitivos. Por cognição entendo, aqui, a aquisição de conhecimento no sentido

mais amplo do termo. Assim entendida, ela vai desde o registro mais elementar de sensações até os registros mais sofisticados da experiência humana. (ARNHEIM, 2004, p. 14).

Na discussão sobre a dinâmica dos processos cognitivos, não há dissociação entre percepção e criação, uma vez que a percepção não é ato passivo e casual e a criação não surge do nada. A Arte não é somente sentimento; é detentora e desencadeadora de uma significação cognitiva e representacional.

A partir do ato perceptivo, as imagens mentais representativas do objeto são criadas, provocando um pensamento, uma lembrança e/ou uma abstração, envolvendo a imaginação. A imagem é a associação de vários elementos independentes, provenientes da sensação e dos movimentos corporais (ou da motricidade do corpo) e unificados pela mente do sujeito, síntese de sensações.

A imaginação artística é descrita de modo mais aproximado da descoberta de nova forma, por meio da qual as imagens históricas e culturais dos indivíduos são produzidas e decifradas, ou “[...] como o achado de uma nova forma para um velho conteúdo, ou – se não se utiliza a facilmente manejável dicotomia de forma e conteúdo – como um novo conceito de um velho tema”. (ARNHEIM, 2005, p. 42).

Essas imagens possuem caracteres tecnológicos que renovam a criação e reformulam a visão de mundo, criando novas formas de imaginários e também de discursos icônicos, ao mesmo tempo em que codificam as imagens dos períodos anteriores. Trata-se de códigos que traduzem as cenas, espécie de mediação entre o homem e o mundo, a partir do momento em que o primeiro representa o segundo.

A imaginação manifesta-se de igual modo em todos os aspectos da vida humana, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Dessa forma, manusear objetos e fantasias ligados ao tema facilita e convida o expectador a penetrar no campo da imaginação e na sua concreticidade, com potencial criativo para mudar a realidade percebida.

A par desse movimento interpretativo e propositivo de aproximações do campo artístico no/ao campo educativo, os endereçamentos para os documentos curriculares prescritos acabam informando as pesquisas sobre os conteúdos de Arte no processo de ensino e de aprendizagem dessa área nas diferentes etapas da educação básica que, nos limites desta pesquisa, dão forma ao estado do conhecimento.

[...] uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

A escolha desse tipo de pesquisa define-se pela coleta dos conhecimentos produzidos sobre o tema, fornecendo uma visão do que outros pesquisadores elegeram, analisaram e publicaram sobre a Arte e seus conteúdos escolarizáveis. Leva, ainda, a identificar o foco das pesquisas, a abordagem dos conteúdos, a metodologia utilizada e os resultados e as conclusões registradas a partir da análise dos dados, além de possíveis falhas ou lacunas deixadas, que indiquem novos caminhos a tomar.

Partindo dessas considerações, esta pesquisa entende contribuir para a elaboração de um panorama sobre os conteúdos de Arte e suas discussões no campo da educação, particularmente o curricular, cuja representação informa o currículo como um instrumento que resulta na contextualização das práticas pedagógicas escolares; uma representação dos processos de produção e reprodução do conhecimento; um documento que orienta, normatiza e organiza as decisões do poder educativo. (PACHECO, 2005).

A partir dessas linhas gerais, definimos como **questão norteadora** dessa investigação: **O que tem sido pesquisado sobre a Arte e identificado como conteúdos parte de um estudo/discussão curricular de Arte nas etapas dos ensinos fundamental e médio?**

Para tentar respondê-la, orientamo-nos por um **objetivo geral**, isto é, construir um estado do conhecimento sobre os conteúdos do componente Arte, tendo como fonte e objetos dissertações e teses produzidas no período de 2010 a 2017, em Programas de Pós-graduação em Educação e Artes, que estudaram os conteúdos vinculados aos Parâmetros, Diretrizes e Base Nacional Comum Curricular

para as etapas dos ensinos fundamental e médio. O seguinte ponto de vista fundamenta a ideia de dissertações e teses como fontes:

Como fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial e; de outro se diferenciam de outras fontes, por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, a partir de uma rede de intertextualidades que se alimenta desde a política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas.

Na condição de objetos, entendidos como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas, e na forma como os mesmos devem ser recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos. (SILVA, 2016b, p. 214).

Em decorrência desse uso, nossos **objetivos específicos** são: Identificar e analisar as apropriações da/de Arte, desenhadas nas dissertações e teses; Identificar e problematizar os conteúdos da/de Arte, retirados dos documentos curriculares e tratados como os conhecimentos poderosos de Arte.

O reconhecimento da experiência artística no cotidiano escolar é um desafio para a Arte na escola, pois implica a revisão de suas condutas e valores e a reestruturação do currículo escolar. Tal fato revela a existência de interesses e o controle sobre o conhecimento que deve ser apreendido nas escolas: “De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Como existem relações de poder no currículo, buscamos identificar como esse conhecimento poderoso vem sendo inserido nas teses e dissertações que objetivaram pensar/discutir/problematizar conteúdos da/de Arte, particularmente as Artes visuais (objeto de estudo desta pesquisa). Outro exercício fundamental delinea-se na compreensão de **para que serve e a quem serve o conhecimento que está prescrito?**

Ressaltamos que as escolhas sobre os conhecimentos em Arte tampouco podem ser consideradas uma prática politicamente neutra, pois ainda encontramos

alguns questionamentos sobre a forma em que os conteúdos de/da Arte estão desenhados nos estudos curriculares.

Para analisar os conteúdos identificados neste estado do conhecimento, somos orientadas por discussões do universo da teoria crítica, em que o **currículo** “[...] não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais”. (YOUNG, 2011, p. 614), com destaque para o conceito de **conhecimento poderoso**, isto é, “[...] independente de contexto ou conhecimento teórico [que] fornece generalizações e busca universalidade [...]”, afirmando, ainda, que “[...] é esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso [...]”. (YOUNG, 2007, p. 1296).

O recorte temporal estipulado, 2010 a 2017, compreende o período pós-publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, e da última versão da Base Comum Curricular Nacional, homologada em abril de 2017, nas quais o componente curricular Arte sofre reformulações e reinterpretções, que indicam/registram os percursos de ensino e os resultados de aprendizagem a serem obtidos. Registramos que se tornou necessário incursionarmos por análises dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O estado do conhecimento alimenta-se e concretiza-se no/pelo levantamento e seleção realizados na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), produzidas para o Ensino Fundamental, obrigatório e de nove anos e para o Ensino Médio.

O levantamento das dissertações e teses incita-nos a pensar projetivamente, de um lado, porque abre novas possibilidades para a compreensão da maneira como os indivíduos produzem e disseminam conhecimentos na/para a escolarização, nas etapas da Educação Básica investigadas, particularmente pelas aproximações aos estudos curriculares. De outro porque, como trabalhos acadêmicos, socializam essas investigações e se constituem em função das experiências vividas e analisadas pelos autores, ampliando o sentido da relação entre o currículo, por meio de objetos, conteúdos e práticas.

Para tal exercício utilizamos como descritores ‘Arte, Educação e currículo’. A eleição de tais descritores delinea-se pela intenção de mapearmos e conhecermos os direcionamentos de análise sobre os resultados da organização

dos processos de seleção e distribuição dos conhecimentos em Arte, na Educação Básica, desenvolvidos por pesquisadores na área da Educação.

Em uma primeira incursão, identificamos 531 trabalhos acadêmicos a partir dos descritores. Em seguida elegemos, como critério, o abandono das pesquisas que não se aproximavam das discussões curriculares ancoradas nas publicações de textos/documentos curriculares oficiais. Concentramo-nos naquelas que trataram da Arte como expressão das linguagens visuais, da música, do teatro e da dança.

Chegamos, então, a 73 trabalhos acadêmicos, para os quais elaboramos outro critério de exclusão, isto é, a identificação das etapas da educação básica em que o estudo estava proposto e, dessa forma, subtraímos para 46 trabalhos. Após, descartamos os textos cujo foco de análise sobre o componente curricular Arte endereçavam análises sobre a avaliação, a formação de professores, a inclusão escolar e a prática docente.

Nesse segmento, optamos pela leitura dos resumos e, novamente, operamos outro critério excludente, isto é, as pesquisas que trataram da 'Educação Básica', reduzindo o número a 46

Dessas 46, optamos por identificar, nas palavras-chave, os descritores selecionados. O resultado delimitou o nosso objeto de análise, ou seja, sete produções acadêmicas, seis dissertações e uma tese:

QUADRO 1 – Relatórios de Dissertações e Teses BDTD (2010-2017) por descritores

DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES
ARTE, EDUCAÇÃO, CURRÍCULO	VIEIRA (2010) LUCCA (2013) CURVELO (2013) GAIO (2014) SILVA (2016) MARCOS (2017)	MALDONADO (2016)

Fonte: Própria autora, 2018.

No quadro a seguir informamos os títulos, os autores, os anos de defesa em ordem sequencial, a Instituição de Ensino Superior (IES) e o Programa de Pós-Graduação (PPG) aos quais estão vinculados.

QUADRO 2 – Descrição das Produções (2010-2017)

TÍTULO DA PRODUÇÃO/NÍVEL ACADÊMICO	AUTOR	ANO DE DEFESA	INSTITUIÇÃO PROGRAMAS STRICTO SENSU
O ESCREVER E O FOTOGRAFAR DE QUEM APRENDE: CURRÍCULO, EXPERIÊNCIA, ARTES VISUAIS - (Mestrado/Educação)	VIEIRA, Sandra Corrêa	2010	UFPEL
ARTE NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO UM DOS CAMINHOS PARA PROMOÇÃO DA VOCAÇÃO HUMANA PARA O SER MAIS - (Mestrado/Educação)	LUCCA, Lisie de	2013	PUC-SP
A (IN) VISIBILIDADE DA DANÇA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SALVADOR - (Mestrado/Educação)	CURVELO, Marília N.	2013	UFBA - (Escola de Dança da UFBA)
TRÂNSITOS POÉTICOS NO ENSINO DA ARTE: AS VISUALIDADES, SUBJETIVIDADES E AFETIVIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR – (Mestrado/Arte)	GAIO, Marcela Wanderlei	2014	UERJ – PPGARTES - (Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
O CURRÍCULO PARA O ENSINO DO TEATRO: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA - (Mestrado/Educação)	SILVA, Marcus F. da	2016	UFPE - Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades)
DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE: AFIRMAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO NA CONFLUÊNCIA DOS CAMPOS EDUCATIVO E ARTÍSTICO - (Doutorado/Educação)	MALDONADO, Rafael Duailibi	2016	UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. PGEdU/CCHS/Campo Grande/MS.
O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS: ENTRE A FORMAÇÃO E A SEMIFORMAÇÃO - (Mestrado/Educação)	MARCOS, Marcelo H. de	2017	UNESP - Júlio de Mesquita Filho

Fonte: Própria autora, 2018.

Após a identificação e eleição dos trabalhos, nossa intenção foi de que as análises do/no Estado de Conhecimento tivessem a potencialidade necessária para incursionar pelas inúmeras inter-relações sociocientíficas dos campos eleitos, bem como o resgate da sua importância para a inserção no campo científico e na área do objeto de pesquisa.

Estruturamos quatro capítulos em nosso estudo. No primeiro, intitulado **O COMPONENTE ARTE E SUA PROPOSIÇÃO NOS TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS (1998-2017)**, adentramos o universo de discussões sobre a proposição do componente Arte nos documentos curriculares prescritos, isto é, os Parâmetros (BRASIL, 1997; 2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

da Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o ensino fundamental e médio.

No Capítulo II, intitulado **O COMPONENTE ARTE E AS CONCEPÇÕES NA CONDIÇÃO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES (1998-2017)**, incursionamos pelo sentido de estado do conhecimento das discussões sobre o componente curricular Arte, a fim de identificar as defesas, as denúncias, as problematizações, os enfoques e/ou tendências, em busca das orientações curriculares produzidas/prescritas/debatidas. Tal tentativa toma forma nas tentativas de diálogos com as ideias/proposições retiradas/produzidas no currículo formal prescrito, idealizadas no capítulo precedente.

No Capítulo III, intitulado **ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS CONTEÚDOS DA/DE ARTE: DISSERTAÇÕES E TESES (2010 a 2017)**, analisamos as produções acadêmicas, dissertações e teses defendidas no período de 2010 a 2017 que trataram dos conteúdos da/de Arte, no âmbito das discussões curriculares. Tal análise incorre pela/na identificação dos conhecimentos produzidos, das formas de apreensão das temáticas e das proposições de análises e, particularmente, dos conteúdos da Arte discutidos como fundamento do currículo em Arte para o ensino fundamental e médio.

Finalizamos este estudo com os **CONTEÚDOS CURRICULARES: (IN)DEFINIÇÕES DE UMA ÁREA DISCIPLINAR (ou NOTAS FINAIS)**, em que apreendemos o trânsito entre as orientações curriculares oriundas das concepções filosóficas, sociológicas e artísticas e problematizamos o tratamento dos conteúdos nas orientações/discussões curriculares.

1 O COMPONENTE ARTE E SUA PROPOSIÇÃO NOS TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS (1998-2017)

[...] as reformas educacionais são programas empreendidos pelos governos, que podem ser entendidas como uma ação ou uma série de ações delimitadas num tempo e expressando políticas educativas. São feitas normalmente sob os argumentos da melhoria do sistema. Para ele, fazer reformas significa fazer política e, portanto, nenhuma reforma pode ser avaliada somente pelos resultados alcançados após a sua efetivação. Ela precisa ser entendida para além das intenções manifestas nos seus documentos, para além dos resultados conseguidos. (SACRISTÁN, 1998, p. 46).

Os anos 1990 foram marcados por mudanças significativas na escolarização do país, que tomaram forma nos debates acerca da multiplicação das vias formativas, das diferenciações quanto ao conteúdo da formação realizada, da duração dos processos formativos, em bases institucionais articuladas ao 'inovador' propósito das discussões sobre currículo nas diferentes etapas formativas.

Tal quadro foi formulado na/pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN) e alçado à condição de institucionalizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1997), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, (1998b), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB, 2013) e, mais uma vez inovado, na versão homologada da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (2017).

Entendemos esses documentos/textos de currículo sob a perspectiva de sistematização de política curricular, ao mesmo tempo que um campo amplo de conhecimentos, centrado no tempo e espaço histórico-social, perpassado pelas relações de poder, com papel preponderante na percepção de que a

[...] atual reestruturação global do ensino ao redor dos princípios do mercado de escolha e de autogestão, com maior padronização e centralização de currículos e de exames [...] podem, daqui a vinte ou mais anos, representar uma terceira conjuntura desse tipo na Educação [...]. (GOODSON, 2008, p. 24).

Nos diferentes documentos/textos curriculares produzidos e publicados, desde os PCN (1997) até a BNCC (2017), a Arte vem sendo apresentada como componente curricular para as diferentes etapas da Educação Básica, fundamentada no trabalho educativo com as linguagens, Artes Visuais, a Música,

Teatro e Dança, elaborado em consonância com o movimento de mudança da Educação brasileira.

A par disso, dedicamo-nos, neste capítulo, a um exercício de desmistificação do caráter de novidade e de avanço que perpassa os discursos da condição da Arte nesses textos/documentos, problematizando esse suposto consenso de progresso e mudança, considerando-o mais próximo de um processo de regulação social.

1.1 Aproximações ao Quadro Legal

A inserção da Arte como componente do currículo escolar brasileiro, condição relativamente recente, reflete sua trajetória no campo da Educação brasileira em meio às determinações sociais, econômicas, políticas e, especificamente, culturais, ou de relativização cultural.

Como componente curricular, a Arte vem sendo desenhada em consonância com o projeto educacional fundado em princípios neoliberais, que apontam para a universalização do processo de ensino e a centralização do processo educacional, sob uma perspectiva econômica universal, na qual o aluno – cidadão – é considerado um importante fator de produção econômica, aliado à metamorfose na relação Estado-nação e cidadania, que implica diretamente a essência do processo educacional. Tais características tomam forma na política educacional desde 1990, por meio da influência dos órgãos de financiamento internacional, também concretizadas nas propostas para a Arte elaboradas pela UNESCO³ e dadas à implementação no Brasil.

Por reputarmos como necessário entender o papel da Arte como componente curricular no universo educativo-legal e sua relação com o projeto educacional do país, realizamos uma breve contextualização da Arte em meio às reformas educacionais, a fim de apreendê-la nesse processo de expansão de políticas mais convenientes aos interesses do capital internacional.

Assistimos, no Brasil, à entrada em cena de vocábulos/termos que refletem as discussões organizacionais e pedagógicas em reuniões internacionais,

³ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

assessorias técnicas e farta produção documental. Nas reuniões internacionais, os organismos financiadores destacam-se nas proposições de elaboração de políticas de caráter reformador para os países da América Latina, entre outros. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Tal caráter, ancorado em princípios do neoliberalismo, referenda a educação como um campo estratégico para o desenvolvimento social, econômico e cultural, cujas reformas seguem as recomendações de organismos internacionais, com “[...] a intenção de diminuir a pobreza nos países subdesenvolvidos e garantir a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento”. (FONSECA, 1995, p. 169).

Nessa lógica, o discurso ideológico hegemônico orienta-se pela eficiência e pela qualidade da Educação, fundada nas condições adequadas de empregabilidade, cujos

[...] conceitos, argumentos e discursos são ferramentas que refletem os conteúdos do nosso pensamento, assim como a linguagem que utilizamos – pela carga semântica que contém, a ordem gramatical e a coerência sintática – condiciona a forma de pensar e os objetivos que resume, seja em argumentações escritas, exposições, etc. Os termos que utilizamos não são lentes neutras diferentes na forma de perceber, argumentar e se situar diante do mundo e seus problemas, assim como tampouco o são a hora de ressaltar as opções para solucioná-los. (SACRISTÁN, 2011, p. 15).

Desse modo, organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), passam a influenciar a Educação, centrados, principalmente, em programas de formação fundamentados na competitividade, na formação de habilidades e competências específicas, e na individualização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece o dever estatal para com a Educação pública em geral, com a responsabilidade de formular as diretrizes para nortear os currículos nacionais e os conteúdos mínimos, para os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Para atender a esse amplo objetivo, o inciso IV do Art. 9º consolida a organização dos componentes curriculares, reafirmando o princípio de uma Base

Nacional Comum a ser complementada por uma parte diversificada para cada sistema de ensino e escola.

No ano de 1998, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), com a intenção de regulamentar as propostas curriculares apresentadas na LDB. Esse Parecer destaca os saberes das Áreas Curriculares do ensino médio e trata da área das Ciências Humanas e suas Tecnologias. As Diretrizes, assim como os Parâmetros, foram organizadas a partir das áreas de conhecimento e da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, trazemos as investigações, como parte do levantamento das questões reformistas, propositoras de mudanças, como instrumentos de outras/novas questões que se encontram em trâmite no momento.

1.2 A Arte nos Textos/Documentos Curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio (1997 a 2017)

Identificamos este item para tentar nos afastarmos dos dilemas do campo artístico quando aproximado do campo educativo, isto é, ora relacionado à formação de professores, ora determinado pelo ensino de Arte. São dilemas, pois quando se discute particularmente o campo curricular, não estamos interessadas nos encaminhamentos didáticos ou nos usos escolares da Arte como conteúdo formativo e informativo, mas na sua condição de área conhecimento.

Dessa forma, distanciamos-nos das terminologias usadas na inter-relação Arte, formação de Professores e Ensino no Brasil, que geram dissonâncias entre o que está prescrito como conteúdo curricular de Arte e o que passa a ser entendido como Arte ensinada.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a Arte configura-se como área de conhecimento, com estrutura curricular própria e com conteúdos ligados aos princípios artísticos para a Educação Básica, por meio das linguagens das Artes Visuais, da Música, do Teatro e da Dança. Nessa composição, os conteúdos têm, como eixo central, a dimensão social da Arte, cujo conhecimento tem a finalidade de “[...] propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico e da

percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência”. (BRASIL, 1997).

Na caracterização da área de Arte, enfatiza-se que o indivíduo que não conhece Arte tem uma experiência limitada. Escapa-lhe a dimensão imaginativa e comunicativa dos objetos, da sonoridade, das criações musicais, e dos gestos.

A escola é reconhecida como um relevante espaço de acesso ao conhecimento artístico e estético, pois o contato com obras de Arte e com outras formas das culturas ou da natureza contribui para exercício do processo criador e para desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade. O conhecimento da Arte promove a experiência de fazeres artísticos, do fruir artístico e de refletir sobre a Arte como, também, de identificar as produções e obras de Arte como uma manifestação artística e cultural, por intermédio do conhecimento da história dos princípios formais que a constituem.

Nos PCN (BRASIL, 1997, p. 19), a Arte abarca valores filosóficos, socioculturais, econômicos e políticos. O seu conhecimento representa um caminho para o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, da imaginação e de criações poéticas, como veículo para a abertura das

[...] perspectivas para que o aluno tenha uma 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 é condição fundamental para aprender.

Os princípios que orientam sobre a natureza do fazer artístico delimitam o espaço da Arte “como um objeto de conhecimento” (BRASIL, 1997, p 25) no Ensino Fundamental, mostrando como se ensina e como se aprende. Trata-se de um componente curricular, ou forma de conhecimento, cuja produção artística deve partir da relação entre o aluno e o seu lugar no mundo, representando a manifestação da emoção e da criatividade inovadora.

Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. 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).

Portanto, a Arte, na condição de ciência, insere a necessidade de criação mediante a construção de objetos de conhecimentos, originários do conjunto de manifestações simbólicas, sociais e culturais da sociedade.

O eixo central estabelece-se na dimensão social das manifestações artísticas, uma vez que possibilita a compreensão e a articulação com os significados e valores das relações sociais, por meio do desenvolvimento de competências,

Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos. (BRASIL, 1997, p. 39).

A Arte revela o modo de cada cultura perceber, sentir e articular significados e valores, que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos e/na sociedade. Essa revelação parte do processo de seleção dos conteúdos produtores de Arte (artistas e obras), das produções artísticas (locais, regionais e nacionais) e do conhecimento e valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro.

Além disso, o conhecimento em Arte faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos, envolvidos pela/na relação entre trabalho, conhecimento e a compreensão sobre o valor das Artes Visuais na vida dos indivíduos, bem como suas possíveis articulações com a ética, que determinam as relações de trabalho na sociedade contemporânea.

Ainda em relação às questões sociais, o documento curricular menciona a existência de questões da vida cotidiana, não abordadas nos conteúdos curriculares da Educação Básica, o que leva à necessidade discussões estéticas, étnicas e sociais, por meio de ações disciplinares e interdisciplinares. O documento, então, propõe os Temas Transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural), incorporados às disciplinas escolares já existentes e às linguagens artísticas, por meio de uma ação interdisciplinar.

Entre os temas propostos, a Ética e a Pluralidade Cultural fazem parte das discussões sobre a formação do cidadão participativo, reflexivo, conhecedor de

seus direitos e deveres, ou seja, em preparação para a cidadania. A Ética, como tema transversal, está idealizada no despertar da sensibilidade para reconhecer e criticar ações de manipulação contrárias à autonomia e ética humana, veiculada pelas manifestações artísticas.

A Pluralidade Cultural engloba a proposição de um trabalho voltado à compreensão da produção artística como expressão de identidade etnocultural, voltada ao conhecimento da Arte de outra cultura, percebendo sua realidade cotidiana, associado ao sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos.

O pluriculturalismo na Arte coloca em discussão o respeito e o reconhecimento de diferenças, por meio das manifestações artísticas, ampliando a discussão sobre a função da Arte e o papel do artista em diferentes culturas, bem como promovendo o entendimento de cruzamentos culturais identificando as suas similaridades e reconhecendo a diversidade étnica e cultural do âmbito popular, folclórico ou étnico.

Contudo, tais temas não reforçam a análise sobre a importância da transparência dos conceitos redigidos pelas instituições legais responsáveis, voltados às ações educativas, que podem ser prejudiciais ao processo educativo da Arte, em todas as suas instâncias.

Os processos de seleção e a organização dos conteúdos apresentam-se em áreas de conhecimento, apreendidas como instrumentais para a formação do cidadão, que contemplam as seguintes modalidades, Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. Os conteúdos dessas áreas configuram os eixos temáticos, que indicam perspectivas de abordagem e de organização, combinando o fazer artístico ao conhecimento e à reflexão em Arte.

Os conteúdos gerais são propostos para cada uma das linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, na pretensão de despertar a curiosidade e estimular o conhecimento da própria cultura, bem como da descoberta da cultura do outro, em diferentes épocas, articulados ao desenvolvimento imaginativo e criador de fazer e de pensar sobre a Arte.

Os critérios para a seleção dos conteúdos gerais referem-se a uma formação artística compatível com as possibilidades de aprendizagem e a formação do cidadão ao longo dos ciclos de escolaridade.

Os conteúdos são propostos para o reconhecimento das manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade, como também a expressão e a comunicação dos indivíduos por meio dos elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação, em contato com os produtores em Arte: vidas, épocas e produtos. Ainda se propõem a identificar, relacionar e compreender a Arte como fato histórico contextualizado na diversidade das formas de Arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias.

Os conteúdos devem ser considerados compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno: a valorização do ensino de conteúdos básicos de Arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade e especificidades do conhecimento e da ação artística.

Nesse cenário, atenta-se para os seguintes critérios: a Arte como expressão e comunicação dos indivíduos; elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em Arte; produtores em Arte: vidas, épocas e produtos em conexões; diversidade das formas de Arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional; 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.

Para o 1º e o 2º ciclos, recomenda-se a Produção (fazer artístico), a Fruição (apreciação do universo artístico) e a Reflexão (construção de conhecimento trabalho artístico pessoal, coletivo e universal). Para o 3º e o 4º ciclos (atualmente 6º ao 9º ano), produzir (fazer artístico), apreciar (saber decodificar uma obra de Arte) e contextualizar⁴ (conhecer a contextualização histórica).

Esses três eixos trazem a articulação entre a teoria e a prática, ao tempo em que mantêm seus espaços próprios, dotando os conteúdos da condição de aproximar-se da produção artística dependente da apreciação da obra e da

⁴ A substituição, nos PCN-Arte de 3º e 4º ciclos, do termo Reflexão pelo termo Contextualização, foi feita pela educadora doutora Ingrid Dormien Koudela (BARROS, 2016). Disponível em: <file:///C:/Users/NB/Downloads/BARROS,%20Angelo%20(1).pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

contextualização ou, ainda, uma contextualização fundada na apreciação e no desenvolvimento de determinada produção artística.

A produção artística envolve o fazer, a comunicação, o conhecer e o explorar os materiais, a criatividade, a espontaneidade, o domínio técnico, a pesquisa, a observação e a compreensão dos símbolos e códigos artísticos. A fruição refere-se à compreensão e à relação entre sujeito-obra-contexto, para desenvolver a competência crítica e interpretativa para ver, ao invés de simplesmente olhar a Arte.

A ação de apreciar refere-se à análise da “[...] produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente [...]”. (BRASIL, 1997, p. 50).

A contextualização envolve o contato com o conteúdo da História da Arte, localizando a obra no espaço e no tempo, nas concepções estéticas dos povos e dos períodos. Pelo viés da história, estabelecem-se relações de interdisciplinaridade com outros campos do conhecimento, como a psicologia, a tecnologia, a ecologia, as ciências sociais, políticas etc., e a Arte contemporânea, para os quais apreciar é perceber, decodificar, interpretar, fruir.

As Artes Visuais dividem-se em blocos de conteúdos para o primeiro e o segundo ciclos, a saber: a Arte como expressão e comunicação dos indivíduos; elementos básicos das linguagens artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em Arte; produtores de Arte: vidas, épocas e produtos em conexões; diversidade das formas de Arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções e suas histórias; a Arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da Arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.

Nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, a Arte é proposta pela expressão e comunicação: a Arte como expressão e comunicação para o conhecimento dos elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, das técnicas, materiais e procedimentos na criação artística.

No mundo contemporâneo as linguagens visuais ampliam-se, fazendo novas combinações e criam novas modalidades. A multimídia, a performance, o videoclipe e o museu virtual são alguns

exemplos em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço. (BRASIL, 1997, p. 64).

As Artes visuais, como objeto de apreciação significativa, envolvem a percepção e a análise de formas visuais e produções visuais (originais e reproduções) e o conhecimento sobre diversas concepções estéticas presentes nas culturas; a observação da presença e transformação dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens produzidas, apresentadas em diferentes culturas e épocas.

Como produção cultural e histórica, a Arte se realiza por meio da observação, pesquisa e conhecimento de diferentes obras de Artes visuais, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas e em diferentes tempos da história. A reflexão sobre a ação social que os produtores de Arte concretizam em diferentes épocas e culturas, situando conexões entre vida, obra e contexto.

O PCN propõe a Educação visual para criar e perceber formas visuais para trabalhar com as relações entre os elementos da linguagem visual (ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo). As articulações desses elementos nas imagens dão origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos. Tais normas de formação levam a “[...] saber ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, ideias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes”. (BRASIL, 1997, p. 64).

A Arte como conhecimento delimita o fenômeno artístico: como produto das culturas; como parte da História; como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação. Além do conhecimento artístico como experiência estética direta da obra de Arte, o universo da Arte contém outro tipo de conhecimento, gerado pela necessidade de investigar o campo artístico como atividade humana.

O documento estabelece que a avaliação no componente de Arte deva ser “[...] contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno” (BRASIL, 1997, p. 81), em função da intervenção pedagógica. Portanto, a avaliação deve partir da observação de informação sobre os objetivos que foram e aprendidos, de “[...] forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 56).

Nessa lógica, a avaliação deve garantir a intervenção para o ajuste e a orientação pedagógica, sendo parte integrante e instrumento de autorregulação para

que os objetivos propostos sejam atingidos. O avaliar em Arte está pautado na ação criadora, na construção de formas artísticas, promovendo a Educação estética, estabelecida nos seguintes objetivos avaliativos:

Criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais. Estabelecer relações com o trabalho de Arte produzido por si, por seu grupo e por outros sem discriminação estética, artística, étnica e de gênero. Identificar os elementos da linguagem visual e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza. Conhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de Arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos e reconhecer a existência desse processo em jovens e adultos de distintas culturas. Valorizar a pesquisa e a frequência junto às fontes de documentação, preservação, acervo e veiculação da produção artística. (BRASIL, 1997, p. 68-69).

O documento ressalta, ainda, que no decorrer do processo se percebem as poéticas pessoais e a atitude de constante inovação, a flexibilidade, a criatividade e a interpretação pessoal.

No ano 2000, instauraram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que foram reeditados em 2002. A Arte foi estabelecida como um conhecimento humano estruturada no âmbito sensível-cognitivo e considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais articulados nesse âmbito. Responde à consideração da “A estética da sensibilidade” ao estimular a criatividade; “A política da igualdade”, consagrando o Estado de Direito e a Democracia; e a “Ética da identidade”, como educação voltada para a constituição de identidades solidárias; e não deve se limitar a somente transmitir conhecimentos.

A concepção de ‘estética’ proposta significa ‘sentir’ e envolve um conjunto, um entrecruzamento de percepções de diversas práticas, conhecimentos e sentimentos humanos. As experiências estéticas são expressas nos processos de produção e apreciação artísticas, em múltiplas linguagens, fundamentadas em contextos socioculturais que os indivíduos experimentam em suas criações e percepções estéticas de maneira mais intensa.

Sob esse ponto de vista, a Arte torna-se produção, expressão sensível, imaginativa que surge quando um produto artístico está sendo pensado, construído e, depois de pronto, é apreciado por outros indivíduos. Esse conjunto de sensações e ideias concretiza-se na obra de Arte, apreendida por quem a produz e pelo observador.

A Arte representa:

Emoções e pensamentos elaborados, sintetizados, expressos por pessoas produtoras de Arte e tornados presentes nos seus produtos artísticos, mobilizam, por sua vez, sensorialidades e cognições de seus apreciadores (espectadores, fruidores, públicos) considerados, portanto, participantes da produção da Arte e de sua história. (BRASIL, 2000, p. 48).

A Arte trata do conhecimento sensível-cognitivo, que permite a manifestação de significados, pensamentos, modos de criação sobre o mundo da natureza e da cultura. Portanto, é um saber ensinado, praticado e vivenciado na Educação escolar, por meio de práticas sensíveis de produção e apreciação artísticas e de reflexões, compreensão e apropriação dos saberes culturais e seus códigos.

A Arte contribui, dessa forma, para a apreciação e a reflexão sobre os modos de produção das diversas culturas artísticas, em suas interconexões e contextualizações socioculturais, para o desenvolvimento da consciência multicultural. Os saberes culturais e estéticos são considerados fundamentais para a formação e para a organização de uma produção artística criativa e inovadora.

Nos PCN para o ensino médio, a Arte (BRASIL, 2000) é também considerada área de conhecimento humano, articulada à sensibilidade, à percepção e à cognição. Prescreve o conhecimento de significados, modos de criação e comunicação sobre o mundo, a natureza e a cultura, como parte de seu caráter pedagógico. É um conteúdo escolar para o desenvolvimento de competências e habilidades para a construção da análise, da reflexão, da produção e da apreciação do patrimônio nacional e internacional em sua dimensão social, histórica e cultural, das linguagens das Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

As ações pedagógicas, a partir dessa prescrição, são relativas ao conhecimento artístico e explicitam conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto à Arte como manifestação humana. Os princípios são formalizados no 'ensino' e informam aos professores sobre a natureza do conhecimento artístico, a delimitação do espaço da Arte no ensino fundamental, a partir de uma investigação do fenômeno artístico e de como se ensina e se aprende Arte.

Registram que “não há separação entre vida, Arte e ciência, tudo é vida e manifestação de vida” (BRASIL, 1997, p. 31). Como produto da necessidade

humana e reflexo das relações sociais, políticas e econômicas, a Arte expressa os ideais filosóficos, éticos e estéticos.

Como objeto de conhecimento materializado em prescrições acerca das ações pedagógicas, erigidas pelo princípio da formação crítica e do desenvolvimento criativo e sensível, informa a necessidade de saber produzir, apreciar e interpretar formas artísticas e culturais de forma crítica, sensível e contextualizada, segundo os sistemas simbólicos que integram as linguagens próprias da Arte.

A educação em Arte está fundamentada no desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas. Por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.

O ensino e a aprendizagem da Arte requerem uma fundamentação teórica consistente com conteúdos específicos, referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica, com práticas contextualizadas. O aprender e o ensinar Arte envolvem distintos âmbitos de experiência, como a experiência de fazer formas artísticas como ação criadora; a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas; a experiência de pesquisa, ou seja, investigar sobre a Arte como objeto de conhecimento, no qual importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado.

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, cantar, dançar, filmar, videografar ou dramatizar não são atividades que visam a distraí-los da 'seriedade' das outras áreas. Sabe-se que, ao fazer e conhecer Arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. (BRASIL, 1997, p. 43).

A avaliação é o instrumento que, de um lado, torna o professor avaliador de cada aula, ou do conjunto de aulas, formando o processo de ensino e aprendizagem; de outro, figurado no uso de pasta/portfólio, diário de bordo, autoavaliação, entrevistas, aferições conceituais e de termos técnicos.

Não se levam em conta apenas o processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades desenvolvidas, da observação dos trabalhos e seus registros. Também se espera a aquisição das competências de sensibilidade e de cognição.

Tais competências são vinculadas a cada modalidade artística, obedecendo à criação de formas artísticas demonstrando algum tipo de capacidade ou habilidade. Busca-se estabelecer as relações com o trabalho de Arte produzido por si e por outras pessoas sem discriminações estéticas, artísticas, étnicas e de gênero; e identificar alguns elementos da linguagem visual que se encontra em múltiplas realidades

De modo geral, a avaliação é uma ferramenta para verificar o nível de conhecimento, promovendo o ensino e a aprendizagem, para que o aluno saiba analisar os seus avanços e dificuldades em relação ao conteúdo.

A ressignificação dos conteúdos, vista como fundamental, pretende o empreendimento de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, considerando as exigências sociais do contexto atual e suas demandas, a fim de promover um ensino significativo, articulado aos conteúdos factuais, procedimentais, conceituais e atitudinais, abandonando-se a dimensão informativa.

A Arte encaminha-se para a experiência sensível e inventiva, para o exercício da cidadania e da ética, num processo de continuidade aos conhecimentos apreendidos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II, tanto em Artes visuais como nas demais linguagens artísticas (dança, música e teatro), ampliando para outras manifestações artísticas, como as Artes audiovisuais e informáticas.

No Ensino Médio, os conteúdos de Arte posicionam-se em favor do desenvolvimento das competências e habilidades tanto cognitivas quanto comportamentais, para a formação do cidadão crítico. A concepção das competências e habilidades propostas tem como base os quatro princípios para a educação para o século XXI, a saber: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”⁵, em que o **aprender a conhecer** qualifica o fazer, o conviver e o ser, possibilitando uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação.

A referência para o desenvolvimento das competências delinea-se na representação e comunicação, referentes à linguagem, para a produção de sentido e acesso ao conhecimento, bem como sua organização e sistematização; investigação e compreensão, relacionadas aos conhecimentos científicos e seus diversos

⁵ Quatro Pilares da Educação de DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998).

procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real para soluções dos problemas; e contextualização sociocultural, que faz a relação entre sociedade e cultura, bem como suas diversidades na significação dos saberes.

Encontramos aí a prescrição de uma Arte desenvolvida pela articulação entre a prática e a teoria, como condição que favoreça reflexões e contextualizações históricas e socioculturais, a fim de que o conhecimento recém-adquirido seja transformado em conhecimentos mais amplos e no prazer de conviver com a Arte.

Os encaminhamentos para o conhecimento artístico sugerido dão-se por meio da articulação, da criação/produção, da percepção/análise da produção artístico-estética da humanidade (histórica e cultural), enfatizando que, para reconhecer, valorizar, fruir e produzir com critérios estéticos, necessita-se de processo contínuo e dialógico.

[...] a disciplina Arte deve colaborar no desenvolvimento de projetos educacionais interligados de modo significativo, articulando-se a conhecimentos culturais aprendidos pelos alunos em Informática (Cibercultura), Educação Física (Cultura e Movimento Corporal), Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Cultura Verbal, trabalhando inclusive as Artes literárias). (BRASIL, 2000, p. 48).

A Arte como componente curricular torna-se lócus de manifestações artísticas. Assim sendo, o trabalho artístico deve ser delineado e aliado ao instrumental crítico/poético, próprio da formação estética e de acordo com realidade concreta do mundo. Contudo, observarmos, no Ensino Médio, em sua forma de organização, estrutura, objetivos e currículo ancorados nos diferentes contextos visando ao trabalho produtivo,

[...] dimensionados a par da estética da sensibilidade, no agir e fazer sobre a natureza; da política da igualdade, na distribuição justa e equilibrada dos trabalhos e dos produtos; e da ética da identidade, na responsabilidade social perante os mesmos processos e produtos. A compreensão histórica e social dos processos produtivos deve orientar as análises econômicas, políticas e jurídicas, no sentido de evitar que percam de vista a dimensão humana e solidária necessária à convivência pacífica, justa e equânime em sociedade. (BRASIL, 2000, p. 32).

Em que pese a necessária compreensão histórica e social dos processos produtivos, os conhecimentos e saberes específicos para a Arte do/no ensino médio, bem como suas competências, vemos uma proposta de curricularização que parece

não expressar a melhor e mais completa aprendizagem artística e cultural dos alunos em formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), por meio de resoluções, aprovadas entre 1998 e 2013.

No conjunto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, DCNEM (BRASIL, 2013) operacionalizam-se por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola.

As Diretrizes Curriculares mantêm a obrigatoriedade da Arte como componente obrigatório, assim especificado: “o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”⁶. (BRASIL, 2013, p. 186).

O componente curricular Arte aparece como ‘ensino de Arte’. Segundo os pareceres do Conselho Nacional de Educação, a LDB utilizou diversidade de termos correlatos, empregando concorrentemente e sem rigor conceitual os termos disciplina, componente curricular, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular.

O Parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou de Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96, indiretamente já havia unificado aqueles termos, adotando ‘componente curricular’. Entretanto, o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular, deixando para as escolas a autonomia quanto à sua concepção pedagógica, seja de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina, de acordo com o interesse do processo de aprendizagem, dando-lhe o formato que julgarem conveniente com a sua proposta de trabalho.

Consideramos que a utilização do termo ‘ensino’ e não ‘componente curricular’, deixa ambíguo o conceito da Arte e do seu princípio epistemológico. O termo ‘ensino de Arte’ pode ser caracterizado como uma atividade que visa a promover a aprendizagem, a ideia de levar o aluno a fazer algo e o desenvolvimento

⁶ Acréscimo introduzido na LDB pela Lei nº 11.769/2008.

de habilidades técnicas. Além disso, a concepção de ensino na Arte baseada no fazer artístico e como atividades práticas com ausência de conteúdos leva à neutralização da Arte como campo de conhecimento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os indivíduos, em suas singularidades, são cidadãos de direito e deveres em construção; são copartícipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e Arte. Por isso “[...] as escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas [...]”, apresentando três princípios axiológicos: a política da igualdade, a ética da identidade e a estética da sensibilidade, para nortear currículos e seus conteúdos mínimos. (BRASIL, 2013, p. 16).

As estéticas da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais estão prescritas como princípios norteadores dos conteúdos curriculares. Contudo, historicamente, há concepções que consideram a estética relacionada apenas à Arte, e outras que defendem que nem tudo que pertença ao estético é artístico.

A Arte registrada na DCN (BRASIL, 2013) integra-se ao campo da estética. Ao mesmo tempo, o estético não se refere somente à área da Arte. Na Arte, a estética, por ser uma ciência que trata das sensações e descobertas, fundamento importante para a efetivação do conhecimento, contribui para o acesso aos saberes artísticos e para a construção do capital cultural.

No tocante à Educação Infantil, a DCNEI (BRASIL, 2013) aponta o direito da criança ao acesso às diferentes experiências educativas, partindo dos seus saberes, relacionando-os com os saberes do mundo. Registra que o desenvolvimento artístico deve ser mediado pela sensibilidade, pela imersão nas diferentes linguagens e pelo progressivo domínio de variados gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Consideram-se as vivências e os saberes infantis articulados à exploração dessas diversas formas de expressão artísticas, construtores do entendimento de um ensino centrado no aluno, tendo o professor como mediador, na concepção do aprender a aprender.

O termo ‘aprender a aprender’ resume a posição reconstruída por educadores escolanovistas nos anos 1990, representando, ortodoxamente, o neoliberalismo no setor da escolarização, para o qual ao professor cabe apenas

ensinar o aluno a aprender, a partir da sua própria experiência, com fundamentação nos interesses e necessidades individuais.

Essa aproximação entre a escolanova e neoliberalismo nos anos 1990 propõe que a educação, assim como o currículo e os documentos curriculares, se converteram em mercadorias. Decorrente disso, há interferência nas práticas pedagógicas, mas não cria nada de novo nesse campo. Apenas recria o produtivismo, o escolanovismo, o neoconstrutivismo e o tecnicismo. (SAVIANI, 2007).

O currículo, particularmente aquele endereçado à ARTE, orienta-se por uma formação superficial e de caráter utilitarista. Os professores são levados à construção de práticas desde a experimentação de diferentes formas e linguagens (música, artes visuais, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura), ao desenvolvimento do potencial expressivo, criativo e o fazer artístico.

De acordo com a Diretriz na Educação Infantil, as propostas pedagógicas devem transitar pelo respeito aos princípios Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A ludicidade, própria da educação infantil, adjetiva a estética, pela consideração do caráter lúdico da aprendizagem, mesmo que se convertendo na lógica das coisas novas para manter-se e/ou ampliar o status da empregabilidade, sob a perspectiva de continuidade da Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

Na Diretriz para o Ensino Fundamental de nove anos, o currículo vem recheado de experiências em torno dos conhecimentos escolares selecionados para serem ensinados e aprendidos pelas escolas e pelos professores, para a formação ética, estética e política do aluno.

Os conteúdos de Arte são revestidos do 'educar' para a sensibilidade estética:

O cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 108).

A estética da sensibilidade, vista como princípio, configura-se como valor e fundamento, atitude e procedimento. O "cultivo da sensibilidade juntamente com o

da racionalidade” (BRASIL, DCN, 2013, p. 108) configura a necessidade da interação entre a razão e a sensibilidade, o que implica um exercício da consciência aliada à sensibilização do olhar e à formação artística na constituição de articulações estéticas, ampliando-se seus referenciais e concretizando-se um olhar mais sensível.

Essa abordagem desconstrói a ideia de que, para pensar e produzir Arte, não se envolve o intelecto, quebrando-se a resistência à racionalidade pedagógica artística, que relega à Arte o viés da sensibilidade como um processo pontual, desinteressado e contemplativo.

Além disso, os conteúdos de Arte para o desenvolvimento da estética da sensibilidade muitas vezes são propostos sem fundamentação da concepção de Arte e de estética. Na escola, a Arte é voltada para a ideia de refinamento da sensibilidade, para emoções e para a contemplação – ou seja, é confundida com a capacidade de se emocionar diante da estética das ‘belas artes’ – ou para a estética na sociedade voltada para o consumo, fato que pode levar o aluno ao empobrecimento do universo artístico.

Na estética das ‘belas artes’, o ensino de Arte direciona-se, especificamente, ao intelecto, com teorias da valorização do artista por sua genialidade, ou seja, um gênio copiador, obedecendo a um conjunto de regras rígidas e sem liberdade de imitar a realidade, mas de recriar a beleza idealizada. Nas artes plásticas, essa definição liga-se ao estabelecimento das ‘grandes artes’: a pintura, a escultura e a arquitetura. Os demais tipos de Arte, associados ao artesanato, são tidos como inferiores.

Encontram-se indicadores da experiência estética, articulada à teoria, como uma etapa do processo de conhecimento, inicial ou final, determinada tanto pelo campo das emoções como pela organização dos processos mentais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, no Ensino Médio, seguem a trilogia Ética, Estética e Política, determinando “[...] os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.” (BRASIL, 2013, p. 169). A concepção de estética, que a fundamenta, surge em composição com a ética, a política e os fundamentos dos ‘princípios’ ou ‘valores’. Além disso, enfatiza-se a concepção de ‘estética da sensibilidade’, aproximada do conformismo decorrente da aceitação do individualismo e do relativismo como princípios absolutos, evidenciados a partir da segunda metade do século XX.

O princípio da estética da sensibilidade associado à ética e à política indica que os conhecimentos escolares

[...] são reconhecidos como aqueles produzidos pelos homens no processo histórico de produção de sua existência material e imaterial, valorizados e selecionados pela sociedade e pelas escolas que os organizam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, tornando-se elementos do desenvolvimento cognitivo do estudante, bem como de sua formação ética, estética e política. (BRASIL, 2013, p. 179).

A formação estética utilizada para apropriação dos saberes culturais, éticos, políticos e sociais está em acordo com os novos paradigmas da ciência, das tecnologias, da cultura, da preparação básica para o trabalho e do exercício da cidadania.

No que tange à parte diversificada, o currículo do Ensino Médio

[...] tem origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente do cotidiano e dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 186).

A produção artística desenvolvida por meio da incorporação de saberes, vindos do exercício da experiência e do cotidiano docente, incorre no rompimento com a experiência como um momento de pesquisa, de continuidade formativa e de autoria, para transformar-se em reproduções artísticas compartimentadas e ordenadas, dividindo o fazer do pensar.

Isso se materializa na premissa de que “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”. Especificando, esse componente pertence à área de “Linguagens: Arte, em suas diferentes linguagens - cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical⁷”. (BRASIL, 2013, p. 186).

A Medida Provisória (MP. 746 de 2016), transformada na Lei nº 13.415 em 2017, requer do componente curricular Arte, obrigatório para a educação

⁷ Acréscimo introduzido na LDB pela Lei nº 11.769/2008.

básica⁸, a aproximação das expressões regionais. Estabelece-se o prazo de cinco anos para as escolas se adaptarem⁹.

O requerimento exemplifica a força dos interesses econômicos e políticos que subordinam os documentos curriculares a aproximações, entendidas como adaptações, das expressões regionais, tomadas como meio material no qual se derivam competências cognitivas, adaptação social, competências afetivo-emocionais, que interferem na elaboração de concepções e na ‘construção’ individual do conhecimento – como se isso fosse possível.

Tal problemática pode ser percebida na reforma¹⁰ do Ensino Médio, cujas particularidades do componente Arte, como área de conhecimento, encontram-se secundarizadas em importância no currículo escolar, não só pelo pertencimento à área de Linguagens, mas por entender esse pertencimento como parte de uma reflexão sobre um processo de esforço e coerência em relação a uma determinada ação.

Essa secundarização teve continuidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e para o ensino fundamental, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que foi introduzida com a prerrogativa de expressar e imprimir as condições de mudança nos rumos de investimento na educação básica, pelo currículo, visando a propiciar a formação pessoal, profissional e cidadã da sociedade brasileira, constituindo-se como instrumento estratégico nas ações de todos os educadores, bem como dos gestores de educação brasileira. Foi criticada porque seus objetivos de aprendizagem incursionam pela adaptação do sujeito às forças produtivas do jogo de mercado.

⁸ Redação dada pela Lei nº 13415, de 2017.

⁹ Art. 1º. O §6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

¹⁰ A Medida Provisória 746/16 (agora Lei 13.415/17) altera grande parte da Lei 9.394/96 (LDB), da Lei 11.494/07 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB); revoga a Lei 11.161/05 (que dispõe sobre a obrigatoriedade da língua espanhola); e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Além disso, desconsidera a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 6, de 20 de setembro de 2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, documento que se aproxima, reitera e valoriza as formulações contidas no documento em referência à Conae de 2014. Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. p. 96.l

Mais uma vez assistimos à ênfase na aquisição individual das tais competências que habilitam o indivíduo a encontrar seu espaço no sucesso ou no fracasso escolar, profissional e pessoal, apreendidos como problemas individuais, e não sociais.

No que diz respeito ao componente Arte, que engloba as quatro linguagens, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das Artes e o desenvolvimento de competências e habilidades a serem alcançadas nessa etapa.

No Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, o componente organiza-se em cinco unidades temáticas: as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança e as Artes Integradas. O inovador está delineado nas/pelas Artes Integradas, que se referem às linguagens do cinema e audiovisual, Arte e comunicação e as mídias.

Para essas linguagens, mesmo com suas especificidades, o conhecimento informado aponta para a necessidade do diálogo entre elas, observando-se quais habilidades e objetos de conhecimento de cada unidade temática devem ser explorados.

Particularmente, as Artes Integradas revelam a intenção de romper limites disciplinares, por meio de aproximações às técnicas, que se alimentam do trabalho de doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia no mercado de trabalho. Se cada unidade temática contém alguns objetos de conhecimento, certamente estão relacionados às habilidades, que refletem as competências do componente.

Longe de realizar um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, a Arte relaciona-se somente com a espera de garantir ao aluno a capacidade de sentir, refletir, criar, de compreender as ideias, por meio da competência de ler produtos, de reconhecer os fenômenos artísticos e refletir criticamente sobre as produções artísticas contemporâneas e históricas.

Na condição de linguagem humana, a Arte articula-se à razão e à emoção, cujo conhecimento e desenvolvimento, nos limites da BNCC, articulam-se às seis dimensões, oriundas das competências, isto é, criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, para, hipoteticamente, facilitar o processo de conhecimento em Arte. Essas dimensões, como eixos temáticos ou categorias,

estão prescritas como linhas flexíveis permeáveis, sem hierarquia, cujo objetivo é facilitar a ação e a progressão do desenvolvimento dos conteúdos.

Essas dimensões, contudo, materializam 'a' experiência e 'a' vivência artística escolhida como prática social, integrada aos 'pseudos' conhecimentos da Arte, uma vez que questiona e refuta modelos prontos simplesmente adaptados às escolas. Nesse contexto, desenvolve a capacidade de reconhecer a cultura e as matrizes culturais estéticas do entorno e de outros lugares, além do respeito às diferenças, por meio do diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue.

A Arte está centrada na realidade brasileira atual, mesmo que timidamente, traduzida em uma maturidade da Arte no Brasil,

Em tal configuração, mesmo com a premissa de que a estética e a poética precisam dialogar com as teorias, que abordam questões multiculturais para o reconhecimento de semelhanças e diferenças culturais para o desenvolvimento de indivíduos críticos e cidadãos, deparamo-nos com a sistematização dos conhecimentos e as proposições de experiências com as linguagens artísticas na consideração das 'culturas juvenis'.

Tais culturas são localizadas nas interações com as manifestações artísticas culturais, nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos, com a perspectiva de ocupação dos diversos espaços da escola, incluindo os espaços de fora da sala até a comunidade. Liga-se ao domínio experimental, pelo desenvolvimento cognitivo aliado às capacidades de percepção, bem como às competências de classificação, das habilidades de reflexão, de expressão, de comunicação e de memorização, dotando os encaminhamentos artísticos do sentido estético do fazer e do inventar simultaneamente.

No Ensino Médio, a Arte está determinada pela possibilidade de criar, produzir, exteriorizar e pensar sobre as formas e fenômenos artísticos, desde que mergulhada no campo das sensações, da sensibilidade, da emoção, do pensamento, visando à criação de formas poéticas, considerando o processo de elaboração das produções de formas artísticas mais do que o produto final.

A organização da Arte, idealizada por áreas de conhecimento, pertencente à área de Linguagens e suas Tecnologias, tem sua condição de obrigatoriedade relativizada, tanto pelo desconhecimento da epistemologia dessas linguagens, quanto pelo acesso e interação com as distintas manifestações culturais populares, de modo a promover o cruzamento de culturas e saberes.

A Arte fundamenta-se no exercício de propiciar a apreciação estética das diversas produções artísticas e culturais locais, regionais e globais para assim (re)construir “[...] produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas [...]”. (BRASIL, 2017, p. 467).

Da mesma forma, deve-se garantir o acesso às manifestações nos museus, centros culturais, exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros espaços, como uma possibilidade do exercício da crítica, da apreciação e da fruição. E, ainda, o acesso às manifestações artísticas e culturais da/na contemporaneidade, desenvolvidas de forma crítica e problematizadora, estabelecendo relações entre Arte, redes virtuais, mídia, mercado e consumo. Portanto:

É fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em vídeo-arte, animações, web Arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. (BRASIL, 2017, p. 467).

Para cada área do conhecimento, a BNCC estabelece as competências específicas e as habilidades articuladas aos conhecimentos, incorporando itinerários formativos e itinerários articulados como estratégias para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, propiciando opções de escolha e limitando a compreensão das especificidades dos conteúdos artísticos.

A expressão itinerário formativo, trazida ou tomada de empréstimo do âmbito da Educação profissional, faz referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17¹¹, encontra-se utilizada na referência ao aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares e, também, os itinerários da formação técnica profissional.

¹¹ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

As competências são indicadas para o que se deve ‘saber’ (por meio do conhecimento das habilidades, atitudes e valores) e, principalmente, para o que se deve ‘saber fazer’ (impulsionado pelo conhecimento, para resolver os problemas da vida cotidiana, como também para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Nesses ‘saberes’, à escola cabe a função de transmitir

[...] certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a ‘função social da escola’. (GENTILI, 1996, p. 959, grifo do autor).

Essa transmissão está ofertada para/em escolas que figuram em documentos curriculares de forma homogênea, cujas necessidades, expectativas e interesses não se edificam em torno da negativa em fazer parte

[...] da tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. (SAVIANI, 2007, p. 438).

Nessa circunstância, os currículos tornam-se artefatos estratégicos para ativar as premissas da oficialidade, que os apresentam como mais uma promessa na oferta de qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade, respondendo às múltiplas demandas, fundada na capacidade de garantir, entre outras condições, a redistribuição de renda e o reconhecimento das diferenças.

A oficialidade localiza nas competências a defesa de que o indivíduo criativo e inovador precisa ser preparado, uma vez que, na sociedade do conhecimento, o investimento na criatividade reforça a preparação para a competição econômica, cada vez mais distante do desenvolvimento de suas capacidades ontológicas essenciais, ou seja, o homem consciente, social, universal e emancipado.

Como resposta, ou em busca desse desenvolvimento, a Arte aparece como expressão das diferentes linguagens que contribuem para a apreciação com base em critérios estéticos, para a percepção de que tais critérios mudam em

diferentes contextos (locais, globais) e para reconhecer os movimentos históricos e sociais das manifestações artísticas e culturais (locais e globais), considerando as mudanças históricas e culturais que as caracterizam.

Distante de sua condição curricular, torna-se fruição, contemplação, apreciação, emoção e empatia ou repulsão, sustentada pelos critérios estéticos, referenciados pelos contrastes culturais e históricos, concorrendo para o desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais, ligadas à comunicação, ao raciocínio, à ética, à criticidade, à flexibilidade, ao respeito, ao trabalho, à integridade e a tantos outros aspectos humanos.

Mesmo não conseguindo alcançar essa forma e conteúdo, ainda mantemos a Arte como o ponto de partida para nos aproximarmos das orientações curriculares produzidas, prescritas e debatidas no próximo capítulo.

2 O COMPONENTE ARTE E AS CONCEPÇÕES FUNDADAS NA CONDIÇÃO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES (1998-2017)

Este capítulo discorre sobre o estado (no sentido de defesas, denúncias, problematizações, enfoques e/ou tendências) das discussões sobre o componente curricular Arte, em busca das orientações curriculares produzidas, prescritas e debatidas. Tal tentativa toma forma nas análises sobre o currículo formal prescrito, idealizadas no capítulo precedente.

As proposições realizadas nos textos/documentos curriculares oficiais brasileiros passam, aqui, à condição de orientação curricular, uma vez que são tomados como uma prática de produção de sentidos no encontro com o outro e, neste caso, com a ‘distribuição dos conhecimentos’, que se alimenta das discussões produzidas com base nas escolhas, seleções e ênfases marcadas por interesse de diferentes matizes teóricas e metodológicas do ensino e da aprendizagem.

2.1 Concepções do Componente de/em Arte Fundamentando Orientações Curriculares

Na condição de componente curricular, passa a ser considerada área de conhecimento e com *status* epistemológico de conhecimento científico, abrangendo o trabalho educativo nas várias linguagens, Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, assegurando a sua aplicabilidade em todo o território nacional, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Contudo, no campo dos estudos curriculares, as orientações precedem e fomentam a condição da Arte como componente curricular que parece estar determinado, ora por **concepções filosóficas, sociológicas e artísticas**, ora por sua **condição de conhecimento pedagógico**. A par dessa determinação, no próximo tópico inserimos desde os conteúdos dessas concepções até as suas orientações curriculares.

2.1.1 Concepções filosóficas e suas possíveis orientações curriculares

As concepções filosóficas estão consolidadas em agrupamentos expressos em duas diferentes vertentes. De um lado, a defesa de um grande grupo,

que entende a 'Arte pela Arte', frequentemente referindo-se à Educação Artística. Para esse grupo, a Arte na escola é separada da razão. Serve para a expressão de sentimentos inatos, em que os métodos artísticos são desprezados. Supostamente busca-se o educativo, e não o estético. Dito de outro modo, toma-se a Arte como um campo ligado ao poder mágico, à inspiração, à sensibilidade, à descarga emocional, intuitiva, desligada de condicionamentos estranhos à sua natureza.

A concepção da Arte como expressão de emoções e sentimentos representa uma mudança em relação à ideia de Arte como imitação da natureza. Essa mudança do olho (imitação) para a psique (expressão), desenhada e sedimentada no decorrer da história, origina-se da estética idealista e romântica, e desenvolve uma visão unilateral da autoexpressão. Essa visão vincula-se à concepção de que à escola não compete a formação de artistas, mas apenas o estímulo 'potencial criador' dos alunos, ou seja, nas aulas, o importante é o processo, e não o produto.

A origem dessa concepção está na teoria de Lowenfeld (1977), que mistura a liberdade artística com a irracionalidade histórica, cuja expressão é desvinculada da comunicação e da realidade. Nesse caso, não defende a especificidade da Arte, o que geralmente resulta em posições individualistas e a-históricas, afastando-a da realidade.

De outro lado, a percepção da Arte 'imbricada no concreto' estabelece a relação entre a Arte e a sociedade. As práticas artísticas são aquelas ancoradas no estudo das estruturas genéticas da inteligência e, sob o ponto de vista estético, proporcionam condições para que o aluno se desenvolva criativamente. A base dessa teoria está nas ideias de Dewey sobre a experiência e nas pesquisas sobre a epistemologia genética de Jean Piaget. (CASTANHO, 2006, p. 86).

Nessa esfera, a Arte na Educação é tomada como uma atividade humana de valor cognoscitivo integral, 'imbricada no concreto', mobilizando igualmente tanto o intelecto como a afetividade humana no exercício da aquisição de conhecimento. A sensibilidade representa a capacidade de perceber e organizar os estímulos que vêm tanto do mundo externo como do próprio organismo.

A Arte é vista como um conhecimento humano racional, sistemático, geral e crítico, expresso em suas produções, sejam materiais ou performáticas, sob o enfoque da História da Arte, da Sociologia da Arte, da Psicologia da Arte e outras áreas, suscitadas diante da sua amplitude nas suas relações culturais e sociais.

Nessas relações, a Estética responde pela motivação, pela expressão e pela recepção das obras artísticas e na Educação artística.

A Estética é um campo de conhecimentos que não se restringe somente à Arte, como a Arte não se restringe à Estética. Todavia, a Arte e a Estética possuem uma flexibilidade de conversação, desde a Antiguidade grega, quando a Arte era definida como *poiesis*, termo utilizado para nomear a beleza.

O termo *poiesis* relaciona-se com o sentido aristotélico de ‘saber poético’, para o qual a capacidade humana está em produzir uma obra própria e por meio dela alcançar um saber. Objetiva diferenciar as Artes imitativas, tais como a pintura, a escultura, a poesia e a música, significando “[...] um produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser”. (NUNES, 2002, p. 20).

Atualmente, define-se por Estética a teoria que se refere à beleza ou à Arte, apesar da característica de cada abordagem (metafísica, fenomenológica, etc.). No entanto, não se pode distinguir sobre o que deve ser ou não Arte ou beleza, e muito menos extrair a Estética de um sistema filosófico pré-estabelecido, uma vez que não se caracteriza apenas como uma parte da filosofia, mas como uma filosofia da representação de toda experiência do Belo e da Arte.

Em vista disso, a Arte e a Estética são interdependentes, mas a Arte expõe sua autonomia à medida que reflete sobre seus próprios atributos estéticos, “[...] a autorrealização expressiva torna-se o princípio de uma Arte que se apresenta como forma de vida [...]”, como ato de liberdade e de reflexão. (HABERMAS, 2000, p. 28). Desse modo, uma produção de Arte, para ser autenticamente artística, tem de ser Estética.

A Estética representa a Teoria do Belo, depois incorpora a Teoria do Gosto. Nos dias atuais, torna-se uma especialidade filosófica, que analisa a percepção do que é considerado belo e os diversos aspectos a ela associados: o juízo estético, a experiência e a criação artística; a relação entre matérias e formas nas Artes. É um fator unificador, por integrar a razão e os sentimentos, um fator essencial para a formação de valores éticos e morais.

A Arte como linguagem estética é uma prática social, com princípios que evidenciam a amplitude da ética (agir) e da estética (juízo/sentidos) como atribuição da Educação e, especialmente, da Arte. Essa questão relaciona-se, por um lado, à separação entre a amplitude da razão sensível, ou da ética, e da estética e suas

prováveis implicações para o viver social. Mas, por outro, aos entraves de suas (re)articulações para o campo da Educação, pois necessita fomentar a dimensão ético-estética (da ação e do juízo), o que exige estabelecer o juízo estético na perspectiva individual do aluno.

Isso porque o juízo estético pressupõe não conceber as verdades absolutas evidenciadas nas relações intersubjetivas, em contraponto ao passado e ao presente, em perspectiva futura. Abordar questões artísticas de uma obra artística é algo que necessita do juízo e da ação sobre a obra, que não estão explícitos, mas que precisam ser apontados, independentemente de opiniões pré-estabelecidas.

A intersubjetividade refere-se à relação estabelecida entre sujeito e sujeito e/ou sujeito e objeto, viabilizando o conhecimento objetivo acerca de objetos. A intersubjetividade transcendental concretiza-se na possibilidade de constituição epistêmica coletiva do mundo e a estética somente tem sentido no ajuizamento intersubjetivo. (KANT, 2005).

Quanto ao julgamento estético:

Para Kant, quando concorremos espontaneamente num juízo estético, e somos capazes de concordar que um certo fenômeno é sublime ou belo, estamos exercendo uma forma valiosa de intersubjetividade, estabelecendo-nos como uma *comunidade de sujeitos sensíveis* ligados por um sentimento imediato de nossas capacidades compartilhadas. (EAGLETON, 1993, p. 5, grifos do autor).

O juízo estético compartilhado intersubjetivamente colabora para uma educação histórica do senso comum, não como uma capacidade originária e natural, mas como uma faculdade a ser adquirida e artificial, capaz de produzir unanimidade do modo de sentir.

Ao trazer a interpretação da vida, o estético gera novos modos de integração ética. Na relação entre estética e ética, considera-se a contribuição da estética para a formação do cidadão. A aproximação entre a estética e a ética emerge em campos afirmativos, isto é, no contexto da criação, produção, difusão e recepção da Arte e da cultura no mundo contemporâneo. Os princípios de ética englobam valores e normas, que se sustentam a partir de determinados valores morais. Entretanto, a ética não é somente moral. Ela também é estética.

Em sua dimensão ético-estética, a Arte é uma forma de levar o aluno ao entendimento de si próprio, no que tange à experiência sensorial. Como parte do desenvolvimento do conhecimento ético-estético, possibilita o acesso aos códigos artísticos e culturais.

A ética e a estética, de certa forma, reúnem aspectos relevantes de resistência à desumanização dos sentidos, seja pela forma como o aluno tem acesso à Arte, muitas vezes por meio de reproduções de imagens manifestas pela cultura midiática e reproduções imagéticas, que causam a apreensão induzida, ou pela apreensão, fruto do empobrecimento das representações imagéticas em relação ao original, dependente das relações sociais, culturais e econômicas.

A ética não depende, portanto, de um conceito de natureza humana, mas das práticas das pessoas, centradas em um problema de escolha pessoal, de estética da existência. A estética da existência consiste em favorecer outras formas de subjetividade, relacionadas ao cuidado de “[...] pressentir o perigo que ameaça em tudo o que é habitual [...]” e “[...] tornar problemático tudo o que é sólido [...]”. (FOUCAULT, 2014, p. 2172).

As concepções de Ética, Estética e Existência articulam-se, criando uma cumplicidade na qual cada uma sai modificada. Não há a necessidade de conceitos fechados em si mesmos, de ‘cuidar de si’ e de ‘dizer a verdade’.

As experiências artísticas, corporais e culturais, nessa esfera, compõem e dão vida aos sujeitos, mesmo sendo deixadas de lado, pois as possibilidades de convivência ética são, muitas vezes, substituídas pela competição. Acresce-se a isso que as emoções, ou o prazer estético, sob as influências culturais, levam ao juízo de gosto e de valores, que às vezes estão submissos ao gosto, ao conhecimento socialmente estabelecido, não representando uma possibilidade concreta para a formação humana mais ampla, em benefício da Educação estética.

Não há ética nem transformação social, independentemente de afetos, uma vez que ambas se relacionam à intersubjetividade corporal, ou seja, na capacidade de experimentar o mundo e de atuar sobre ele. É preciso liberdade e criação na ação, pois as relações autoritárias e excludentes inibem significativamente a sensibilidade estética, reduzindo ou bloqueando os afetos. (SAWAIA, 1992).

A ética e a estética, no campo da educação, reivindicam a capacidade de o sujeito tomar para si sua própria formação, assumindo que a educação é a

condição que humaniza e desenvolve potencialidades. Como define Gadamer (2000, p. 9), “[...] educar é educar-se [...]”, no sentido de que aprender é traduzir, ou seja, trazer algo em horizonte próprio. Essa concepção é evidenciada no campo da filosofia e da educação, em relação à separação entre as dimensões da razão e do sensível ou da ética e da estética e seus possíveis encadeamentos na sociedade, de um lado e, de outro, aos desafios de suas (re)articulações para o campo da educação.

Sob essa ótica, a Arte instaura um sentimento (ético) de pertencimento quando oportuniza uma relação dialética entre o sujeito e a obra (sujeito-sujeito), deixando marcas de um acontecimento, sem tomar a obra artística como sua verdade ou como moral a ser assimilada, mas permitindo um vir à razão, intransponível e transformadora. Dessa forma, potencializa a experiência ético-estética, para que o aluno se coloque diante da obra e ‘se contamine’ com a força da linguagem artística. Uma vivência dialógica com a obra significa também salvá-la da objetificação (coisificação), retirando o aluno da relação pedagógica empobrecida de autoria.

Assim sendo, a experiência ético-estética vivenciada na escola propicia ao indivíduo pensar no embate da experiência autoral e, dessa forma, a ética também, pois facilita o diálogo com a obra e a introdução da razão dialógica, na medida em que se deslumbra com a racionalidade instrumental e com a necessidade de encontrar verdades para a linguagem estética e a prática social.

Institui-se, assim, o saber da experiência, que também é ético-estético. Por meio do encontro entre obra e intérprete (aluno), apodera-se da linguagem artística. Esse saber é diferente do saber científico, igualmente importante, um “[...] saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna [...]”. (LARROSA, 2014, p. 32).

A Arte potencializa a dimensão política e ético-estética (da ação e do juízo), ao exigir novos sentidos. Isso porque sua especificidade estética deixa sempre a possibilidade da contextualização e acolhimento às questões do aluno. Nessa característica própria da Arte, percebemos um potencial ético, porque exige a instauração do juízo estético em perspectiva própria.

A Educação estética, baseada na concepção de Friedrich Schiller (1995), institui compreensões sobre os fundamentos teóricos, que perpassam as relações

entre a razão e a sensibilidade, as suas interações entre o campo perceptivo, cognitivo, ético e político e a identificação dos significados no processo formativo em sua relação com as exigências da dinâmica social e cultural.

Na abordagem fenomenológica, a Educação estética atende ao sentir, captando os aspectos formais e recrutando a sensorialidade para perceber os aspectos expressivos.

Os sistemas estéticos possuem um modo específico de funcionamento, que ajuda a identificar elementos da dimensão sensível (corporal e emocional) de maneira diferente daquela que utiliza dos sistemas inteligíveis, conceituais. Assim, a Arte ajuda a significar o mundo e a existência, iluminando e desvelando aspectos não plenamente acessíveis ao conhecimento inteligível. (DUARTE Jr., 2012, p. 363).

A Educação estética, segundo essa concepção, visa à criação de um espaço no conhecimento, cujas metamorfoses proporcionam a Educação dos sentidos e o desenvolvimento da percepção sensorial e cultural do indivíduo. É um instrumento marcante para a educação do sensível, pois pode desvendar formas inusitadas de sentir, perceber e aguçar os sentimentos e as percepções do mundo.

A sensibilidade (auditiva, visual, gustativa, tátil e olfativa) aos detalhes e particularidades, ocultas aos insensíveis, afigura-se, portanto, como deflagradora de alguns processos mentais, dentre eles o pensamento e esse seu desenvolvimento mais rigoroso na forma de um raciocínio lógico-conceitual. (DUARTE Jr., 2010b, p. 185).

A educação dos sentidos depende da função sensorial do corpo humano, relacionada ao fenômeno psicológico causado pela estimulação do nosso organismo. As sensações ordenadas provêm dos órgãos dos sentidos (externos). As que provêm do interior do organismo são a sinestesia (percepção) e a cinestesia (sensorial). Os sentidos contribuem para o diálogo a respeito de uma fenomenologia do conhecimento, que considere a condição corpórea e sensível do ser humano.

O pluralismo cultural contemporâneo propicia uma enorme variedade de estímulos de experiências estéticas, atitudes estéticas, objetos estéticos, teorias estéticas, estéticas aplicadas, o que torna cada vez mais complexo o estudo da Estética. Inclusive as formas artísticas do século XXI colocam em questão as tradicionais categorias estéticas.

A intercomunicação de experiências acontece entre o artista que cria e o espectador que recria a obra artística, ao observá-la, situando a experiência estética na expressão da sensibilidade do criador, que coloca à disposição do espectador para julgá-la bela. O Belo, nessa visão, não é ligado à moral, mas à plenitude da própria forma expressiva, e, portanto, evoca presença do sensível e do sentido.

Contudo, uma obra de artística não existe para ser julgada, mas para ser apreciada, percebida, sentida. O perceber “[...] não é julgar, é apreender um sentido imanente ao sensível antes de qualquer juízo”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 63).

A experiência estética desenha-se na percepção sensível implicada na criação ou na contemplação de um objeto estético, mediada por uma sensibilidade imaginativa, que conduz o indivíduo a adentrar mundos possíveis, cuja presença se revela ao sentimento. Na relação pensamento e sentimento, o primeiro norteia a ação; o segundo reconhece as consumações dispostas, ou seja, a representação unificada pelo sentir e agir.

Para Merleau-Ponty (2006), a experiência estética é, essencialmente, uma experiência perceptiva. Acentua a capacidade da expressão corporal, seja na pintura, escultura, dança, seja no cotidiano. Há, no corpo, uma configuração simbólica, expressada por meio de seus gestos, movimentos, suas vestes, muitas vezes revelando concepções socialmente instituídas, às vezes transgredindo-as e engendrando novos sentidos em outras formas de objetivação e subjetivação.

Tanto no teatro como na dança, o corpo pode ser comparado à obra de Arte, porque nele há forma e percepção de mundo. O corpo é mundo e, portanto, as relações estéticas (em geral) são estabelecidas. A desconstrução do paradigma cartesiano situa a compreensão da consciência no próprio corpo; sua consciência se constitui das percepções criadas a partir do conhecimento que ele produz, portanto, das representações de sua exterioridade.

Como fenômeno, a Arte suscita os sentidos e significados sobre as diferentes expressões humanas, para representar-se a si mesma e às formas inerentes à sua vida. Mas isso só é possível pela percepção corporal, por meio da experiência da *áisthesis*, ampliando a compreensão do corpo-sujeito, enraizado de consciência e marcado pelos atravessamentos da história e da cultura. (MERLEAU-PONTY, 2006).

O corpo e a Arte se interpenetram como espaço de vivências singulares e construção de sentidos em devir. O corpo, como obra de Arte, não só comunica

sensações, mas, sobremaneira, novas possibilidades de ser e de estar, novas formas de perceber, conhecer e pensar o mundo e a si mesmo.

Assim sendo, corpo, Arte e educação constituem uma tríade inseparável, em que o corpo, nesse caso, a corpo (reidade) mais que um conceito, percebida como o organismo vivo, supera polarizações e dualidades, articulando o conhecimento e sensibilidade, (re)criando possibilidades outras sem separar a razão-emoção, sujeito-objeto, ou seja, uma ação epistemestética.

A experiência estética, antes da apreciação do conjunto das qualidades concretas de um determinado objeto estético, torna-se a experiência da presença, da manifestação do objeto e do sujeito que o percebe. Por isso, constitui-se como uma experiência que não encontra interesse prático imediato. É, ao mesmo tempo, experiência de contemplação e construção de significados, na medida em que provoca o intelecto e as capacidades perceptivas e emocionais,

Além disso, a experiência estética corporal contribui para desenvolvimento cognitivo, da imaginação, da criatividade, do potencial crítico e para a expressão emocional e das sensações, da sensibilidade, como

[...] lócus de confrontação das racionalidades e sensibilidades, individuais e coletivas; espaço-tempo de transracionalidades que escapam à unidade da razão instrumental, e onde se afirma a concomitância do inteligível (cognição) e do impulsivo (corpo) inerentes à nossa efetividade. (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 127).

Segundo a reflexão filosófica de Foucault (2006) sobre o corpo, recupera-se o sentido de *epiméleia heautoû* dos cínicos, epicuristas e estoicos, destacando a proeminência do 'cuidado de si', que resgata as concepções de cuidado com o corpo, como uma aplicação concreta, e da regra relacionada ao cuidado que um indivíduo deve ter consigo mesmo, apontando, por meio da sua condição corpórea, a evidência da sua relação com o mundo.

[...] a noção de *epiméleia heautoû*, temos todo um corpus definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das teorias, mas na própria história da subjetividade. (FOUCAULT, 2006, p. 15).

A dimensão do fenômeno da corporeidade, na constituição de uma subjetividade do corpo vivido e experienciado, indica uma relação “[...] singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como

também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo [...]”. (FOUCAULT, 2006, p. 50). Indicado, então, como objeto e alvo de poder, o corpo, subordinado a obrigações, limitações e proibições, faz entrar em cena o corpo dócil, oprimido, explorado, transformado e aperfeiçoado em função do poder. “Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições e obrigações”. (FOUCAULT, 2004, p. 118).

As relações de conhecimento da própria experiência são uma condição de possibilidade da vida como uma obra de Arte, para o processo de formação do sujeito, física e corporalmente. Ou seja, a Arte de vida gera um conhecimento da vida, um conhecimento que é legítimo no espaço cotidiano das relações geradoras de poder em que o sujeito dá sentido à sua existência.

A experiência estética constitui-se por meio da estética da existência, como um exercício da criação ética, por uma estética do sujeito para uma vida verdadeira. Essa relação intrínseca entre a produção de subjetividades e a verdade é o elemento que dá à estética da existência o seu caráter singular, dado que existe apenas a partir da relação consigo e com o conhecimento.

A Arte, compreendida como uma trama de sentidos, em que não há separação entre corpo e pensamento, representa a possibilidade de criar as condições de uma estética da resistência. Resistência ao fenômeno da massificação e da objetivação do corpo e resistência ao poder e a dominação, “[...] adestramento, ampliação de aptidões, extorsão de suas forças e no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade [...]”. (FOUCAULT, 1999, p. 151)

Como experiência estética, a Arte significa a forma mais elaborada de apreender conhecimento, pois unifica e potencializa processos de inteligência. Contudo, a absorção das imposições da comunicação dominante acaba por interferir sobre a capacidade individual de leitura e os modos de ver e influenciar a experiência estética.

Como lugar privilegiado das expressões humanas, a Arte pode ser devidamente vivenciada nas escolas como conhecimento, técnica, atividade ou expressão de sentimentos. A experiência sensível viabilizada pela expressão artística sugere novos caminhos para a construção do conhecimento, assegurando-se a impossibilidade de desconsiderar as ambiguidades próprias do ato de

conhecer/criar, além de nos convidar a pensar as imbricações, liberadas das representações dualistas, entre corpo e conhecimento.

De outro modo, na visão naturalista, ancorada nas ideias de Dewey (1980), a Arte é uma experiência essencialmente ligada à cognição e às ações efetuadas. A interação mente/corpo cede espaço à interação sujeito/meio. A tomada de posição, no aspecto da construção conceitual de experiência, pode ser apresentada, por intermédio das expressões deweyana, como naturalismo empírico, empiricismo naturalista, ou, considerando-se a 'experiência' no seu significado usual, humanismo naturalista.

Nessa concepção, a experiência é a forma mais elaborada de conhecer, pois unifica e potencializa processos de inteligência ligados ao ato criador. O artista é dotado de sensibilidade ímpar. Controla o que faz e dirige sua produção a alguém; julga o efeito que a percepção da obra pode produzir. Na experiência intelectual, conta com a relação entre partes para chegar a uma conclusão, orientado por sua sensibilidade.

Logo, a experiência não representa uma fonte de sensações aparente. Tal entendimento contrapõe as teorias estéticas, que entendem a expressão subjetiva e as que apontam a Arte como pura representação de algo externo e, também, o associacionismo, que parte da sensação como fonte do conhecimento e da Arte.

A teoria associacionista, antecessora do comportamentalismo ou behaviorismo, inspira-se na filosofia empirista e positivista, atribuindo exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegiando a experiência como fonte do conhecimento e de formação de hábitos de comportamento. Assim, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Nessa abordagem, desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente.

A experiência representa um fenômeno, que move a Educação pela Arte, aproximando-a dos outros corpos/sistemas de conhecimento, ao mesmo tempo em que edifica um modo próprio de instituir e dar sentido à experiência humana, para transformar a realidade humana, moral e social.

Contudo, tal transformação é problematizada, particularmente com a intenção de mostrar que a ciência e seus métodos são ineficazes para absorver a experiência estética das manifestações artísticas. (GADAMER, 2007). Isso porque

se tem a experiência estética como algo além do conceito, quando o sensível, o poético e, inclusive, as emoções, encontram um lugar, pois

[...] a interiorização das 'vivências', não pôde construir a ponte para as realidades históricas, porque as grandes realidades históricas, sociedade e Estado, determinam de antemão toda a vivência. A auto-reflexão e a autobiografia – pontos de partida para Dilthey – não são fatos primários e não bastam como base para o problema hermenêutico, porque por elas a história é reprivatizada. Na verdade, não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela. (...) a lente da subjetividade é um espelho deformante. A auto-reflexão do indivíduo não passa de uma luz tênue na corrente cerrada da vida histórica. Por isso, os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser. (GADAMER, 2007, p. 367-368).

Partindo dessa referência, compreendemos que a Arte não depende exclusivamente da experiência estética do criador, mas a concretização de uma obra de Arte se revela a partir da sensação, imaginação e compreensão de quem a interpreta, ou seja, a intenção do autor, do artista. É na recepção e autocompreensão do espectador, ou intérprete, que a obra de Arte se revela, se converte em um meio para realizar a estética. Assim,

[...] a experiência da Arte que precisamos fixar contra a nivelção da consciência estética consiste justamente em que a obra de Arte não é um objeto que se posta frente ao sujeito que é por si. Antes, a obra de Arte ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta. (GADAMER, 1997. p. 174).

Em acréscimo às palavras desse autor, a Arte permite vivenciar uma experiência autêntica de conhecimento e de verdade. Isso não acontece por meio de uma metodologia epistemológica, mas pelos sentidos orientados pelo próprio conteúdo da obra de Arte. O sentimento que se experimenta nesse contato ou interesse por um determinado objeto artístico é, antes, o seu modo de ser; não se configura independentemente das circunstâncias, pois

[...] o ser da Arte não pode ser determinado como objeto de uma consciência estética, porque, por seu lado, o comportamento estético é mais do que sabe de si mesmo. É uma parte do processo *ontológico da representação* e pertence essencialmente ao jogo como jogo. (GADAMER, 2007, p. 172, grifo do autor).

A interpretação/experiência da obra artística, como parte das orientações curriculares, prende-se apenas aos aspectos estruturais e formais da construção da obra, seguindo os objetivos pré-estabelecidos. A compreensão da Arte não surge

somente por uma interpretação metódica, como se fosse um objeto dotado de uma forma e de um conteúdo, o que não significa abrir-se somente por um prazer estético, mas, também, ao fato de revelar o ser.

No entanto, a Arte não é expressão dos sentimentos. Mesmo que tenha um caráter expressivo, “[...] não expressa um sentimento real, mas ideias de sentimentos [...]”. (LANGER, 1999, p 42).

Isso implica dizer que a Arte é percebida como um campo de enfrentamentos das “racionalidades e sensibilidades, individuais e coletivas; espaço-tempo de trans-racionalidades” para além do entendimento instrumental, mas é um local onde se reconhece a “[...] concomitância do inteligível (cognição) e do impulsivo (corpo) inerentes à nossa efetividade”. (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 126).

O objetivo da Arte é a criação por meio do material, “é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percuciente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a outro” e, juntos, extraírem o chamado bloco de sensações, criando novas maneiras de perceber e de sentir que ultrapassam o percebido e o sentido. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 217).

De acordo com Gebauer e Wulf (2004), a Arte não representa o mundo, e não é cópia do real, mas é a reprodução das formas sensíveis, ou seja, um simulacro da realidade. Desse modo, a mimese se apresenta como força reiterativa da imitação, do ‘fazer o mundo mais uma vez’; imitar/mimese. Essa ação concreta é uma resposta ao mundo com ações tangíveis, equivalendo ao modo de apreender o que é visto. Os procedimentos corporais (miméticos), como expressão da singularidade, da criatividade e de liberdade, unem-se a outros corpos, textos, símbolos e vivências sociais. Nesse processo, o sujeito se adapta ao mundo ou como reação a ele; é a interação do corpo com o seu ambiente e, nisso, apreende o mundo. (GEBAUER; WULF, 2004).

Segundo Victorio Filho (2012, p. 150), no âmbito das poéticas contemporâneas, a Arte e os processos miméticos são dados com a corporeidade. A Arte engendra a participação ativa do corpo, além da sua dualidade corpo/alma (alma o corpo) e da idealização do belo. O corpo é uma usina de força, como um movimento ligado à criação poética, afetação e percepção em uma só rede, em um magma, de onde se pode perceber a energia, aproveitá-la liberta de

hierarquizações, decomposições, análise ou outras iniciativas de controle improdutivo ou hermenêutica redutora.

José Gil (1997, p. 184-85) aponta o “corpo como poder de transformação e devir sensitivo, afetivo que atinge e desorganiza a unidade da consciência”, torna-se a ideia de uma pedagogia do corpo e da pele, mergulhados no cotidiano das práticas. Representam, também, espaços possíveis, de experimentações estéticas, visualidades e práticas que, aliados ao mundo simbólico, fazem parte do repertório artístico e imagético contemporâneo.

Além disso, a balcanização das existências é agenciada na força do discurso. Seguindo os padrões elaborados e referenciados pelas culturas dominantes e claramente euro referenciadas, o corpo, no sistema na escola, é colonizado, divorciado do sentido. (VICTORIO FILHO, 2012).

Desse modo, ao olhar para o campo da Arte, na atualidade, percebemos que a corporeidade não tem seus alicerces de significação do mundo sólidos, visto que os corpos, cada vez mais, estão submetidos a uma ordenação e controle dos movimentos corporais. Um corpo disciplinado, gestado apenas num saber prático e moldado pelas condições sociais e culturais. Para Foucault, a disciplina “[...] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita [...]”. (FOUCAULT, 2004, p. 165).

Em síntese, as discussões acerca das concepções filosóficas trazem à tona orientações curriculares, imersas na leitura de imagens (obras de Artes) e cultura visual (o que é percebido pelos receptores). Concebe-se a experiência artística como uma forma de conhecimento que favorece o desenvolvimento intelectual para a racionalidade cognitiva. Desenvolvimento esse remetido à racionalidade cultural, que entende o fenômeno artístico como manifestação cultural, que vê nos artistas os responsáveis por realizar as representações mediadoras de significados para cada época e cultura.

A racionalidade visual é também baseada no formalismo perceptivo e semiótico, padronizando e prescrevendo seus objetos de estudo como sendo a Arte. Esse fato distancia-se das obras de Arte, dos museus e do cinema, focalizando sua atenção na experiência cotidiana.

As práticas visuais do contexto escolar caracterizam-se por uma atitude em que os padrões culturais e estéticos aceitos estão incutidos dos códigos

hegemônicos, com uma supervalorizada visualidade desenvolvida “[...] segundo os cânones formais da modernidade, o que acaba excluindo aquela visualidade não condizente com esse padrão [...]”. (RICHTER, 2003, p. 464).

Hernández (2000, p. 27) alerta: “Repensar a Educação a partir da Arte, da cultura visual, é fazê-lo, em parte, da posição dos perdedores, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação dos cidadãos mais jovens”.

Em face do que expusemos, compreendemos que o trabalho com as imagens da cultura visual fomenta a construção de condições de compreensão de sua cultura e a de outros povos, favorecendo a Educação crítica, decodificando símbolos presentes nas imagens de sua realidade cotidiana. Além do mais, o trabalho com as imagens contribui para a percepção visual e para o desenvolvimento estético dos alunos. Contudo, toda linguagem plástica exige, tanto quanto as linguagens verbais, a cultura e a interpretação representativa dos valores sociais de um momento.

2.1.2 Concepções Sociológicas e suas possíveis orientações curriculares

No tocante às concepções sociológicas, situadas no/pelo marxismo, ou outras matrizes teóricas com preocupações críticas, a Arte está imersa na pesquisa das inter-relações entre produtores, mediadores, consumidores e instituições, que concorrem para a disputa/confronto sobre o seu papel na sociedade e, conseqüentemente, na Educação escolar, uma vez que está intimamente ligada à política da cultura.

A Arte, tomada como inerente ao social, origina-se na/para a sociedade. Assim, a produção e sua apreciação são interdependentes e só podem ser apreendidas sob uma perspectiva sociológica, que se concretiza na relação entre quem a produz e a quem se destina. A obra de Arte é fruto das relações sociais.

“Arte é um fazer, e como tal, é um fenômeno-produto social construído e situado historicamente – determinado em cada tempo-lugar por certas necessidades e especificidades [...]”. (WOLFF, 1982. p. 124). É premissa básica proporcionar a experimentação e a vivência de novas situações, para que o indivíduo compartilhe os seus modos de ver, apreender, compreender e sentir o mundo presente e futuro e as produções criadoras.

Na sociedade capitalista contemporânea, as leis de mercado transformam a Arte em autoconsciência e memória da humanidade, levando os indivíduos a superar o pensamento espontâneo do cotidiano, voltado ao eu individual-particular. Dito de outro modo, toda obra volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros.

Uma produção artística procede de um indivíduo para outro indivíduo; a compreensão provoca um diálogo, mediado pela obra. A produção artística exige uma sensibilidade estética correspondente, na qual

[...] a percepção propriamente estética enfatiza os únicos traços esteticamente pertinentes, a saber, tendo em vista o universo das possibilidades estilísticas os que caracterizam uma maneira particular de tratar as folhas ou as nuvens, isto é, um estilo como modo de representação onde se exprime o modo de percepção, de pensamento e de captação próprio de uma época, de uma classe, de uma fração de classe ou de um agrupamento artístico. (BOURDIEU, 1999, 1982, p. 283).

No entanto, a Arte, como produto do trabalho humano de criação, parece cada vez mais impedida de exercer a sua finalidade, isto é, de colocar os homens em contato com a livre representação sensível do desenvolvimento da humanidade, condensada numa totalidade concreta, o objeto artístico.

No processo de humanização do indivíduo, a Arte tem uma importante função no processo de reflexão educativa e no crescimento humano. Principalmente porque a obra artística favorece a fruição estética gratuita, um momento de exercício da liberdade, de ampliação da consciência-autoconsciência, um momento de prazer liberto das relações de posse e dominação que permeiam a quase totalidade das relações humanas. Resumidamente, esse processo possibilita “[...] ao fruidor atento uma nova consciência [...]” e um “[...] adensamento da autoconsciência [...]” que estão “[...] dialeticamente imbricadas e dizem respeito, numa dada sociedade, à superação do senso comum [...]”. (PEIXOTO, 2003, p. 47).

Portanto, explorar as potencialidades artísticas e estéticas do cotidiano das culturas infantojuvenis a favor de processos educacionais voltados para a justiça social e coletivização das belezas é um dos grandes desafios da Educação contemporânea, porque:

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, 2008, p. 59, grifo do autor).

Nessas circunstâncias, a criação do mundo, das relações, a criação de subjetivações diversas e a criação poética e suas redes de saberes e energias parecem não corroborar nada mais do que discursos para orientações curriculares, favoráveis às novas plasticidades sociais.

O problema é que a Arte, embora se constitua em componente curricular e participe de um sistema de ensino, não permite acesso a todos aos códigos culturais. Não se garante que todos partilhem das mesmas oportunidades sociais, devido às diferentes dificuldades (econômicas, sociais e políticas) para a familiarização artística e cultural.

Na perspectiva de análise de uma sociedade como a nossa, que privilegia o *ter* em detrimento do *ser* e é organizada sob o princípio do intercâmbio dos produtos do trabalho humano, em que os bens se apresentam como mercadorias, justifica-se a posição de inferioridade da Arte na hierarquia das disciplinas escolares. Contudo, destacamos

[...] o papel das Artes na Educação obrigatória, como conjunto de criações, linguagens e formas de expressão com as quais se fala sobre a realidade. Além do mais, pode desempenhar uma função muito valiosa como núcleo globalizador para desenvolver propostas curriculares mais interdisciplinares, para motivar o aluno, para conseguir maior relevância nos conteúdos com os quais se trabalha e, em consequência, para desenhar tarefas de aprendizagem mais significativas [...]. (TORRES-SANTOMÉ, 2013, p. 147).

Na era do excesso da visibilidade, o cenário social é desenhado e redesenhado em um círculo vicioso. Para participar ativamente do processo de visibilidade, perdem-se as corporalidades multidimensionais. Somos todos conectados, mas isolados. Essas questões têm desafiado as orientações curriculares na construção/condução de práticas que respondam às revoluções estéticas.

Isso implica considerarmos que, por muito tempo, a Arte e a alta cultura são apreciadas apenas por pessoas da elite, cuja formação pessoal e cultural causa distinção. Apenas alguém bem formado seria capaz, ou teria gosto para apreciar as consideradas obras de Arte.

Testemunhamos, com o passar do tempo, a popularização da Arte, à medida que eventos se realizam em novos espaços, entre eles a escola, com novo público, na expectativa de aproximação da Arte e da alta cultura com os populares.

Tal situação não significa um real entendimento daquilo que se aprecia, pois o gosto artístico corresponde ao nível cultural alcançado pela pessoa e quase sempre está relacionado à classe social. “As classes e as desigualdades de classes são não só aquilo que precisa ser explicado, mas é, sobretudo, o que explica a maior parte das condutas sociais e culturais”. (DUBET, 2001, p. 6).

O homem, a sociedade, a política, a Educação, entre outros, são fenômenos constituintes de uma realidade que pode ser interrogada, tendo como ponto de partida o questionamento das estéticas existentes. E a contribuição da Arte na emancipação de todos os sentidos humanos requer uma reflexão radical, rigorosa sobre “[...] um extremo empobrecimento dos sentidos humanos”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 183).

Esse empobrecimento é reflexo das condições contemporâneas de trânsito, assédio de informações e imagens visuais, que participam ativamente da formação dos alunos e afastam aspectos que envolvem e se concentram na presença do corpo vivo, em ação.

A cultura visual, nas formas de ver, na constituição dos olhares, na tessitura dos modos de ver e viver, as imagens visuais e suas estéticas são negadas nos cotidianos escolares urbanos. Suas práticas poéticas são modificadas devido à revolução cibernética, que fez a imagem digital nascer e se proliferar incontrolavelmente.

Por conseguinte, a sociedade contemporânea se utiliza de técnicas de poder sobre os corpos, uma característica da sociedade disciplinar. O poder é exercido de maneira mais sutil, com controle contínuo e comunicação instantânea, permitidos pelas tecnologias. Em uma sociedade capitalista, controlada, alienada, não há lugar para a singularidade, para indivíduos subjetivos, mas para consumidores, com perfis previsíveis de comportamento, gestos vigiados e gostos e opiniões fabricáveis.

As subjetividades éticas e estéticas produzidas são absolutamente ordinárias. Está aí a sua potência de resistência, de assumir a Arte como fenômeno estético de justificação da vida e do mundo, em que as multiplicidades, sensações, forças e criações singulares implicam desenvolver a capacidade de refutar o lugar

ordenado e compassivo, restrito à utilidade de técnicas do fazer artístico, ou ao adereço disciplinar dos currículos escolares.

Vivenciar a Arte como conhecimento, técnica, atividade ou expressão de sentimentos, ou seja, como produção social, edifica um novo contexto para outras experiências, vivências corporais, condicionadas à existência de um corpo que atua diante das condições de maneira mimética e performática, produzindo significados.

Impõe-se a Educação Estética, intrinsecamente ligada aos saberes artísticos, objetivando as transformações humanas, para a qual o corpo é produtor e produto de sentidos, conectado e inclusivo, à medida que se diferencia e se separa. Essa consciência diz respeito às percepções mais apuradas que o sujeito realiza no mundo, para a qual a Educação humana não separa a razão da emoção. Tampouco a Educação estética para a emancipação deixa de estar condicionada ao homem, à sociedade, à política e à Educação como fenômenos constituintes de uma realidade interrogada, tendo como ponto de partida o questionamento das estéticas existentes.

Em que pese a necessidade do questionamento das estéticas, os vestígios de orientações curriculares, nessa concepção, parecem vinculados ao tempo histórico, à organização da produção e da sociedade em que ocorre, como também fruto das conquistas humanas de toda a história anterior, nos diversos campos do fazer e do criar, do saber e do pensar, do sentir e do perceber, do agir e do relacionar-se.

2.1.3 Concepção Artística e suas possíveis orientações curriculares

Na perspectiva da concepção artística da Arte, o que parece estar considerado é a importância das exposições para difundir a arte e suas questões, bem como considerar suas infinitas possibilidades de organização. É necessário estabelecer elementos norteadores e demarcar algumas coordenadas, como por exemplo, um determinado tema, que agregue um conjunto de obras, que suscitem diálogos, relações e contraposições, partindo dos conteúdos e conceitos inerentes às suas respectivas poéticas.

No contexto da Educação contemporânea, as concepções artísticas dividem-se em processos de construção de múltiplas contingências, condições históricas, econômicas e sociais. As contingências e seus processos produzem e modelam algo novo, com explicações que desembocam no fenômeno artístico, no

campo do místico, ou de uma totalidade intuitiva, com resquícios da estética idealista e romântica. Entretanto não é dado *a priori*.

Nessa direção, vão se desenhando concepções formadas e produzidas nas teias das relações sociais, em suas realidades mais singulares, isto é, os meios, os objetos, o exercício, os modos de reconhecimento e as atividades que as constituem. Assim, dividem-se em saber-fazer, envolvendo a relação com a prática, hábitos comportamentais que as acompanham, inculcação de valores éticos e estéticos, ou sua posse prévia, bem como as estruturas mentais e um trabalho geral sobre si, para o pertencimento ao campo.

As concepções atuais são resultantes de um longo processo de negação direta das interpretações estéticas de concepção da Arte tradicionalmente centralizada no ensino da técnica. Na segunda metade do século XX até os dias de hoje, a Arte permanece multifacetada, desde a Arte informal, experimental, conceitual, até a contextual e a tecnológica.

A par disso, a Educação com/em/pela/para Arte deve contribuir para melhorarmos a nossa capacidade de ver e perceber o mundo em que nos inserimos e as transformações que ocorrem. É preciso despertar o nosso senso crítico e a dúvida, para que sigamos adiante com o nosso aprendizado.

De um lado, têm surgido inúmeros conceitos alternativos, ao fazer e apreciar Arte como um meio para se atingir o sentido dos novos esquemas conceituais, de caráter aberto e pluralista, que priorizam a diversidade como qualidade estética, em seu contexto de apreensão, exigindo uma redefinição de conceitos anteriormente tidos como referenciais na estética tradicional. Por outro, a experiência estética tende a ser reduzida à experiência do prazer imediato, intuitivo. Além disso, as concepções de Arte aparecem articuladas a conceitos que variam entre a interculturalidade crítica, a Educação intercultural, a ecologia de saberes, dentre outros.

No entanto, Arte é uma potente narrativa de conhecimento capaz de transformar a realidade. Segundo Vigotski (2001), a produção artística (obra de Arte) é um sistema organizado de impressões externas ou interferências sensoriais que, pela sua organização e construção, estimulam reações específicas distintas das que habitualmente ocorrem no cotidiano do indivíduo.

Essa reação estética configura-se em uma atividade construtiva sumamente complexa, que reúne e sintetiza os elementos da totalidade artística ou,

como registra Lukács (1978), reflexo estético da realidade, tendo em vista os valores humanos e a realidade objetiva.

O prazer estético deve ser vivido mesmo diante do comportamento da sociedade capitalista. Afinal, a Arte tem o poder de realizar uma leitura correta do contexto social e ter uma apreciação exata do momento presente. Ela deve estar ligada à vida cotidiana e buscar suas conquistas e transformações, afirmando a sua não neutralidade, como resultado de uma produção histórica e social, fruto do trabalho do homem.

Conforme Leontiev (2000), o contato com a Arte insere-se no processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal, que promove a autorrealização e ajuda o aluno a desenvolver melhor as suas potencialidades, tendo como objetivo ensinar a capacidade de perceber e entender Arte e a qualidade do sensível.

Como modalidade do saber, a Arte é um campo fértil para o desenvolvimento da cognição, da imaginação, da criatividade, da sensibilidade, de estímulos para o sonho, da fantasia, do potencial crítico, das sensações e novas capacidades de ser e sentir. Entender a Arte e a Educação estética como conhecimentos é romper com a ideia de que a ciência é puramente racional e a Arte puramente sensível. De fato, Arte e ciência integram as diferentes formas de conhecer.

De maneira geral, a Educação estética pressupõe a formação integral do aluno, em seus aspectos sensíveis e cognitivos, para assumir a Arte como forma de propiciar a Educação integral. Isto porque, a obra de Arte não é percebida somente pelos órgãos dos sentidos. É uma atividade interior, que entra em contato com a vivência do outro indivíduo.

Educar esteticamente, como indício de orientações curriculares, significa criar um condutor permanente e de funcionamento constante, que transforma o saber pela visão imaginativa e emocional, isto é, pela expressão social e humana, que propicia a interação com o conhecimento e a reaprendizagem, por meio da sensibilidade e da percepção de mundo.

A Arte também figura como comunicação. É portadora de uma linguagem que os indivíduos usam, ou devem usar, para comunicar-se entre si, percebendo que o processo de comunicação e expressão não se separam. Nesse âmbito, é expressão de sentimentos, que gera o movimento da expressão da singularidade, da

criatividade e de liberdade humanas, que se articula com outros corpos, meio ambiente, textos, símbolos e vivências sociais.

Em certo sentido, a Arte contribui para o estar no mundo, atuando com o outro, com pensamentos, sentimentos, possibilidades e limitações do corpo expressivo, em contínua reconstrução da autonomia e da consciência.

Essa reconstrução encontra eco no campo da criatividade, pensada como um ato, um conceito, uma estratégia ou até uma ideologia tácita. Partindo de uma definição aproximada de criatividade, traçada por Vigotski (2007), o desenvolvimento do indivíduo estrutura-se por meio da interação entre os diversos campos de conhecimento. Sendo assim, a influência do ensino sobre a formação das funções psíquicas superiores excede os limites dos conteúdos de uma matéria específica.

Ao desenvolver os conceitos específicos de uma matéria, o indivíduo torna-se capaz de aplicá-los em diversos campos de conhecimento, assim como em suas atividades cotidianas, uma vez que as distintas matérias têm um fundamento psíquico comum. (VIGOTSKI, 2007). Assim, a criação, como um processo de humanização, exige a interação com os elementos simbólicos em tempos, espaços e condições favoráveis para a elaboração do pensamento e da sensibilidade. Essa visão contrapõe-se a uma visão de fenômeno isolado de sua constituição histórica e social e é democratizada pela atividade criadora como um processo contínuo, construído na história formativa do indivíduo.

A criação artística envolve a organização interna, no nível das propriedades sensíveis, como uma etapa para a ordem racional, que ativa a imaginação como uma porção essencial do homem, uma formação tipicamente humana, essencialmente vinculada à atividade criadora, “[...] diferente do mundo da natureza e produto da imaginação e da criação humana, tendo como base a imaginação”. (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

A concepção artística, como criação poética, revela o conjunto de todas as possibilidades poéticas e seu devir no tempo, compondo as diversas características estilísticas, os modos de valoração e transformação dos padrões estéticos. Poética é o fazer poético criativo. “A *poiésis* está na origem de um produzir. Como labor criativo da ordem da intuição e não da cognição”. (PERASSI, 2004, p. 2).

A concepção de poética revela a autonomia da obra, pois possui seu próprio código, sem cópias de modelos pré-estabelecidos, critérios e regras,

demonstrando a intervenção clara do autor, interligando função poética e crítica. Nessa forma de criação, ao atuar conscientemente em relação à sua produção artística, o artista o faz no lugar do leitor.

Quando o artista (autor) reflete sobre o fazer poético e tenta explicá-lo para si mesmo e para o espectador, utiliza-se da metalinguagem. A metalinguagem teve origem na antiguidade clássica. Foi uma atitude que levou à ruptura com a tradição, possibilitando a dessacralização do mito da criação, cujo objeto perde a 'aura'. Não há mais a contemplação pelo artista (autor), como algo inatingível e insondável como na antiguidade, mas a participação ativa na produção da obra. A autonomia da obra fixa-se, estabelecendo o seu próprio código, sem modelos, critérios e regras clássicas, demonstrando a intervenção clara do autor, interligando função poética e crítica:

Se a emoção constitui o núcleo do fenômeno poético, a sua manifestação é sempre um ato de intelectualização, ou seja, em que se aduz o empenho da Razão para a representação da emoção. A expressão (poética) consiste na intelectualização da emoção, seja qual for o tipo de poesia, ainda a mais carregada de emotividade: a prática da escrita, sobre ser condicionada à vontade, obedece às prescrições do intelecto ou da Razão. (MOISÉS, 1977, p. 86).

A concepção artística e poética revela a autonomia da obra, na medida em que possui seu próprio código, sem cópias de modelos pré-estabelecidos, critérios e regras, demonstrando a intervenção clara do autor, interligando função poética e crítica.

As possibilidades de apreensão de orientações curriculares, mesmo que discursivas, na concepção artística parecem prescritas na forma de seleção dos conteúdos. Isto é, a partir de uma análise histórica, por meio do conhecimento estético e da produção artística, de maneira crítica, permitem-se a percepção da Arte em suas múltiplas dimensões cognitivas e a construção de uma sociedade sem desigualdades e injustiças.

2.1.4 Concepção Pedagógica e suas *visíveis* orientações curriculares

Na condição de conhecimento pedagógico, o fazer e o conhecer Arte como instrumento da prática pedagógica, que incorre em trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo, parecem

tentar responder às seguintes questões: **Qual o papel da Arte na Educação e formação do indivíduo? De que forma a escola pode explorar a Arte como conteúdo, contribuindo para a formação cultural do aluno?**

IncurSIONAMOS pela discussão sobre o desenvolvimento da potencialidade (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade), que colabora para a consciência do seu lugar no mundo para a compreensão dos conteúdos das outras áreas do currículo.

A Arte na Educação ressurge como modo de produção e transmissão de conhecimentos, por meio de metodologias de Educação não formais, revelando um retorno às concepções tecnicistas. Tal retorno insere-se na problemática geral do conhecimento, ao tempo que constitui o lugar do ensino, tanto da compreensão do mundo visual do mundo, quanto da compreensão dos valores veiculados na sociedade.

Assim, a tentativa de desenhar o papel da Arte na Educação está imbricada pelo/no ecletismo de concepções pedagógicas, voltadas para a diversificação de estratégias didáticas e metodológicas, como também ao posicionamento epistemológico da função educativa da Arte.

É evidente que essas questões são debatidas e aprofundadas visando à ampliação da compreensão da Arte na Educação. Entretanto, a construção de um pensamento consistente sobre a atividade artística, como experiência estética e de construção de conhecimento, com significativa importância para o indivíduo, ainda se distancia da consolidação.

Habitualmente, o conhecimento pedagógico de Arte está ancorado na abordagem dos conteúdos estruturantes, vinculando-os à teoria, à prática e à fruição artística em todos os momentos da ação pedagógica, organizada em três momentos: teorizar, sentir e perceber o trabalho artístico.

Tal ancoragem volta-se aos aspectos de uma Educação do 'fazer artístico', sem revelar, ou tornar princípio, a preocupação com a Educação estética, que se articula ao 'fazer', à percepção do contexto, ao uso, ao conhecimento, à apreciação e à crítica artística. A Educação estética participa do desenvolvimento e da ampliação das habilidades já existentes.

A ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra auxilia na construção do conhecimento em Arte.

O cruzamento entre a experimentação, a decodificação e a informação colabora para a compreensão, a apropriação de saberes culturais contextualizados e o conhecimento dos códigos artísticos dos alunos.

Presenciamos, nesse contexto, a defesa da Arte para a alfabetização visual, para a qual a quantidade e a velocidade das informações são elevadas. Compreendê-las é de extrema importância. A questão central, aqui, é o estudo das imagens presentes no cotidiano dos alunos, com os objetivos de avaliar criticamente os diversos tipos de imagem e explorar a complexidade do discurso visual e audiovisual, visto que o “[...] mundo e a Arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente”. (BARBOSA, 2008, p. 15).

As orientações curriculares para a Arte na escola parecem assentar-se no desenvolvimento artístico-estético e cultural, por meio das teorias e práticas, cuja função está prevista nos textos/documentos curriculares, cabendo ao professor a função de executar tais ações.

A Arte, como ciência, representa lócus de potência de vida, de novos saberes e exploração de múltiplos sentidos e significações. O desenvolvimento artístico depende do conjunto de experiências a que os indivíduos tiveram acesso, para que a sua capacidade, ou habilidade artística, sejam ativadas.

O processo de conhecimento na área artística envolve questões relativas às técnicas, aos materiais e aos modos pessoais de articular sua possibilidade expressiva às técnicas e aos materiais disponíveis, organizados em uma forma que realize a sua intenção criadora. A criatividade, neste caso, ligada à constituição do pensamento e da imaginação, deve ser desenvolvida em habilidades expressivas, para compreender, relacionar, configurar e dar significado ao mundo material. O estímulo do pensamento criativo conduz a uma nova forma de interpretar o mundo.

O conhecimento artístico, também, acontece por meio da vivência prática, ou seja, da/na experimentação, uma vez que a experiência estética aguça a percepção, ofertando condições para a vivência, com expressões culturais do cotidiano de modo crítico e reflexivo.

Dewey (1959, p. 6) define:

Arte como experiência é prática social compartilhada, pois envolve a comunicação entre quem ensina e quem aprende. Para alcançar os objetivos socializadores que se espera da Arte, é preciso que os conteúdos transmitidos tenham conexão íntima com a experiência do

aluno; de outra forma, o conhecimento almejado não passará de 'puros estímulos sensoriais, desprovidos de significação'.

Uma das possibilidades mais referenciadas e debatidas nas orientações curriculares, para a Arte, como campo privilegiado da Educação estética, concentra-se no oferecimento da ampliação das atuações cognitivas, da imaginação, da criatividade, da crítica, e na expressão mesma do emocional e das sensações e da sensibilidade. São estímulos para o sonho, a fantasia e novas maneiras de ser e de sentir. (DUARTE Jr., 1995).

A Educação Estética é como uma ação artística que promove o encontro das variadas linguagens artísticas, com inúmeras mídias e referenciais epistemológicos, levando à formação estética, ou à Educação dos sentidos, que se realiza de maneira mais acurada e refinada.

A base dessa concepção é a construção da experiência estética e de conhecimento, por meio de uma metodologia de pesquisa e observação, que reativa saberes já sedimentados, dando forma ao pensamento. Além disso, a Educação Estética serve de justificativa para perspectiva multirreferencial erudita, segundo a qual "[...] não existe nada no conhecimento que não tenha estado primeiro no corpo inteiro, cujas metamorfoses gestuais, posturas móveis e a própria evolução imitam tudo aquilo que o rodeia". (SERRES, 2004, p. 68).

A abordagem multirreferencial conduz ao entendimento dos fenômenos sociais e, mais especificamente, os ligados aos processos educativos. Essa epistemologia entende a teoria da complexidade, aplicada à multirreferencialidade, para o entendimento científico da análise. (MORIN, 1996).

A multiplicidade de expressão e do modo de conhecimento recai nos pressupostos que fundamentam o pensamento complexo, indicando múltiplas possibilidades das proposições artísticas atuais, com a educação em Arte. O ensino, em consonância com o paradigma da complexidade, concebe "[...] um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento". (MORIN, 2005, p. 07).

Essa multiplicidade remete à complexidade do conhecimento estético, visto que o pensamento artístico, constituído por todas as formas perceptivas e códigos significativos, inclui palavras, imagens, gestos e sons, entre outros modos de comunicação e expressão.

Nessa compreensão, o corpo (reidade) torna-se uma chave interpretativa central na Educação estética, que se instala como processos de aprendizagens, para a formação estética-político-crítica. Ao mesmo tempo, é campo de força, que engendra a criação poética, a afetação e a percepção representadas como um desafio, pois existem inúmeros obstáculos a superar.

Assim, a experimentação e a percepção do corpo são vistas como ponto de partida da criação e da expressão corporal, por meio de métodos sistemáticos, mas com encadeamento entre o ato de pensar e a criação, como um caminho possível para instigar a criação e a expressão das sensações corporais. (DELEUZE, 2007).

Para chegar à compreensão global do conhecimento e promover maiores parcelas de interdisciplinaridade, a prática pedagógica proposta incursiona pela integração dos conteúdos, como estratégia pedagógica de diminuir a dissociação entre a realidade da escola e o seu objetivo de formar indivíduos plenos.

As orientações curriculares imersas nas proposições do multiculturalismo promovem cruzamentos culturais pela/na identificação de similaridades, particularmente nos papéis e nas funções da Arte, dentro e entre os grupos culturais.

A Educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 1).

Exige-se, para esse fim, a interação com os elementos simbólicos culturais focados na Educação intercultural crítica, por meio da teoria e práticas articuladas com a cultura, para a apropriação crítica dos códigos dominantes presentes nos Artefatos visuais e a preocupação com a diversidade cultural e a herança artística e estética dos alunos.

Contudo, não desconsideramos que os alunos apresentam uma vivência e um capital cultural próprio, constituído em outros espaços sociais além da escola, como a família, grupos, associações, religião, entre outros. Acresce-se a isso que têm um percurso escolar diferenciado de conhecimentos artísticos relativos à Música, às Artes Visuais, ao Teatro e à Dança.

A avaliação na/para o componente curricular Arte proposta nas orientações curriculares configura-se nas formas diagnóstica e processual. A primeira corresponde à referência do professor para planejar as aulas e avaliar os alunos; a segunda, por pertencer a todos os momentos da prática pedagógica. Na avaliação processual estão inclusas as formas de avaliação do ensino (desenvolvimento das aulas), bem como da autoavaliação dos alunos e do professor.

Como parte do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação orienta-se pela apresentação de questões a serem respondidas por meio da relação entre os conteúdos estudados e os acontecimentos cotidianos. Portanto, vista de forma ampla, incide tanto no desempenho dos alunos quanto no diagnóstico de pontos falhos, para a construção de novos rumos.

Contudo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (nº, 9.394/96, art. 24, inciso V), a avaliação é “[...] contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Em atendimento a esse disposto legal, a avaliação está revestida da requisição do redimensionamento das práticas pedagógicas, que envolve a participação do ‘ensino’ e os resultados ‘do processo e da produção do aluno’. Diante disso, a avaliação em Arte permite que se saia do lugar comum, dos gostos pessoais, de modo que se desvincula de uma prática pedagógica técnica, fomentada pela produção de resultados, ou da valorização somente do espontaneísmo.

Ao centrar-se no conhecimento, a avaliação gera critérios que transcendem os limites do gosto e das afinidades pessoais, com orientação sistematizada para o trabalho pedagógico. A orientação supera o papel de mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos, na busca por aprendizagens socialmente significativas.

Erigida sob a perspectiva processual, a avaliação não parte de parâmetros comparativos entre os alunos, o que leva à discussão sobre as dificuldades e progressos de cada um a partir da própria produção, considerando a sistematização dos conhecimentos para a compreensão mais efetiva da realidade.

Essa proposição contém alguns indicadores, que figuram em textos/documento curriculares, a saber: trabalhos artísticos individuais e em grupo;

pesquisas bibliográficas e de campo; debates em forma de seminários e simpósios; provas teóricas e práticas; avaliação de organização/apresentação de conteúdos e estética do caderno, bem como a assiduidade nas aulas.

Por fim, desde a premissa de incursionarmos pelo ‘pensamento curricular’ até a identificação das diferentes concepções que emergiram na articulação entre as leituras realizadas e os conhecimentos legitimados, mesmo que parcialmente, sobre o aprender algo ensinado como conteúdo, encontramos sentidos que acomodam, aproximam diferentes conceitos e práticas que comumente passam a denominar o ‘currículo de/para Arte’. No entanto, as disputas não parecem ser pela seleção de conteúdos, mas por produção de significados na/da Arte, que não nos permitem dizer que as práticas são puras, que as orientações dos textos políticos determinam os processos de ensino/aprendizagem, mas que são atravessados por ele, compondo situações que se diferem, que se distinguem do pensado, do concebido. É isso que intentamos analisar no próximo capítulo, quando efetivamente construirmos o estado do conhecimento sobre os ‘conteúdos da/de Arte’.

3 O CONTEÚDO CURRICULAR DA/DE ARTE EM DISSERTAÇÕES E TESES (2010 A 2017): ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, analisamos as produções acadêmicas, dissertações e teses defendidas no período de 2010 a 2017, que trataram dos conteúdos da/de Arte, no âmbito das discussões curriculares. Tal análise incorre pela/na identificação dos conhecimentos produzidos, das formas de apreensão das temáticas e das proposições de análises e, particularmente, dos conteúdos da Arte discutidos como fundamento do currículo em Arte para os ensinos fundamental e médio.

Tais produções foram selecionadas na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD), por meio dos descritores Arte, Educação e currículo. A eleição desses descritores e o período temporal delimitado materializam o cruzamento de dois lugares e sentidos epistemológicos, isto é, por retratarem os conteúdos das discussões sobre currículo e por essas discussões estarem informadas pelas publicações de textos/documentos curriculares oficiais (PCN, DCN, DCNEB e BNCC).

Em uma primeira incursão identificamos 531 trabalhos acadêmicos a partir dos descritores. Como expusemos nas Notas Introdutórias, chegamos à listagem final de sete produções acadêmicas, seis dissertações e uma tese, consideradas parte expressiva no alcance de resposta à nossa questão norteadora: **O que tem sido pesquisado sobre a Arte e identificado como conteúdos no estudo/discussão curricular para as etapas dos ensinos fundamental e médio?**

QUADRO 3 – Descrição das Produções

TÍTULO DA PRODUÇÃO/NÍVEL ACADÊMICO	AUTOR	ANO DE DEFESA	INSTITUIÇÃO PROGRAMAS STRICTO SENSU
O ESCREVER E O FOTOGRAFAR DE QUEM APRENDE: CURRÍCULO, EXPERIÊNCIA, ARTES VISUAIS - (Mestrado/Educação)	VIEIRA, Sandra Corrêa	2010	UFPEL
ARTE NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO UM DOS CAMINHOS PARA PROMOÇÃO DA VOCAÇÃO HUMANA PARA O SER MAIS - (Mestrado/Educação)	LUCCA, Lisie de	2013	PUC-SP
A (IN) VISIBILIDADE DA DANÇA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SALVADOR - (Mestrado/Educação)	CURVELO, Marília N.	2013	UFBA - (Escola de Dança da UFBA)

(Term. Quadro 3)

TÍTULO DA PRODUÇÃO/NÍVEL ACADÊMICO	AUTOR	ANO DE DEFESA	INSTITUIÇÃO PROGRAMAS STRICTO SENSU
TRÂNSITOS POÉTICOS NO ENSINO DA ARTE: AS VISUALIDADES, SUBJETIVIDADES E AFETIVIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR - (Mestrado/Arte)	GAIO, Marcela W.	2014	UERJ – PGARTES (Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
O CURRÍCULO PARA O ENSINO DO TEATRO: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA - (Mestrado/Educação)	SILVA, Marcus F. da	2016	UFPE - Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades)
DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE: AFIRMAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO NA CONFLUÊNCIA DOS CAMPOS EDUCATIVO E ARTÍSTICO - (Doutorado/ Educação)	MALDONADO, Rafael D.	2016	UFMS
O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS: ENTRE A FORMAÇÃO E A SEMIFORMAÇÃO - (Mestrado/ Educação)	MARCOS, Marcelo H. de	2017	UNESP - Júlio de Mesquita Filho

Fonte: Própria autora, 2018.

No processo de análise desses trabalhos, formalizamos a ideia de orientá-lo pelos eixos que tomaram forma no capítulo anterior, a saber: **concepções filosóficas, concepções sociológicas, concepções artísticas e os tratamentos propostos**. Isto porque mantemos a premissa de que podem formatar as defesas, as denúncias, as problematizações, os enfoques e/ou tendências dos estudos sobre o componente curricular Arte.

3.1 Concepções Filosóficas

No trabalho de Vieira (2010), encontramos análises construídas a partir das experiências de alunos do 8ª ano de uma escola pública municipal da cidade de Pelotas – RS, na disciplina e no/do currículo de Arte. Para tanto, aproxima-se das noções de currículo e experiência, por meio da abordagem metodológica cartográfica, com enfoque teórico baseado na Filosofia da Diferença, fundamentada nos estudos de Jorge Larrosa (1994; 2002; 2004; 2005; 2006; 2007) e Michel Foucault.

Na proposição da autora, a Filosofia da Diferença faz parte de uma linha de pensamento, que rompe com determinadas concepções filosóficas e científicas baseadas nas proposições de Nietzsche (1991; 1986; 1998; 2001), Foucault (2006; 2007a; 2007b; 1976; 2008), Deleuze (1992; 1997; 1998; 2006a; 2006b) e Guatarri (1992; 1997). Essa perspectiva filosófica interessa-se pela pluralidade, diversidade e singularidade, ao invés de basear-se na ideia universal e totalitária.

A autora observa que em Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guatarri, o conhecimento preciso ou rápido sobre o mundo é alcançado pela experiência. O mundo da informação, do conhecimento e da certeza não pertence necessariamente ao mundo da experiência, mas é relacionado a uma modificação, à diferença, ou seja, a experiência está ligada à diferença, e o conhecimento à verossimilhança.

Para que o saber da experiência ocorra, é necessário complacência e um toque à sensibilidade, sendo preciso parar para olhar e contemplar, sem a preocupação com a corrida contra o tempo. Ainda, para Larrosa (2004), a experiência representa uma abertura, um território de passagem que desperta o olhar, isto é, uma abertura que se produz por meio de uma prática ativa, vibrátil.

O sentido e o saber que uma experiência produz, nos provoca a sentir, sendo ela da ordem da paixão, é uma *práxis*, faz parte de um *ethos*. Pois a ética, é algo que se pratica e que nos coloca em relação com o outro. E ela produz um saber e sentido de uma ordem ética, visto que o saber acontece na relação entre o conhecimento e a vida. (VIEIRA, 2010, p. 34).

Em Foucault (2007a, p. 13), a autora ancora-se na experiência como ensaio, um espaço para pensar, “[...] uma experiência modificadora de si no jogo da verdade [...] é o corpo vivo da filosofia”. Um pensar fora das leis que regem o conhecimento sobre o mundo e fora dos valores que tentam universalizar a maneira de ser, no qual as possibilidades de pensamento são verdades provisórias.

A experiência não significa agir somente pela razão ou apenas pelo espontaneísmo exagerado. O viver é prática ativa, vibrátil, que envolve o sentir. Contudo, na sociedade mercantilista, consumista, tecnicista, regida pelo princípio do bem-estar, assistimos à redução da possibilidade de que alguém tenha alguma abertura para a experiência, multiplicando-se a doutrina utilitarista.

O utilitarismo caracteriza-se por um consequencialismo, em que as ações “[...] devem ser otimizadas através de uma imparcialidade e de um universalismo,

pois os prazeres e sofrimentos são considerados da mesma importância para qualquer indivíduo”. (VIEIRA, 2010, p. 41).

Nietzsche (1991) aborda a concepção de utilitarismo no cenário da educação, no qual se aproxima da uniformização e da memorização como a forma mais privilegiada para se educar em função da criação. A educação, então, passa a ser um meio oportuno para a reprodução, gerando efeitos de sentido que permitam aos indivíduos valorizar os atos racionais, precisos, medidos, calculados e com objetivos futuros.

A presença da Arte no contexto escolar, dessa forma, constitui-se como algo problemático, considerado sem utilidade, em um mundo que prima pela utilidade da ação, visando à formação para o mercado de trabalho.

Sobre a estética, Vieira (2010) incursiona pelos escritos de Foucault (2002), como característica da sociedade normalizadora da modernidade, com a intenção de moldar as subjetividades do indivíduo e as normas, para produzir condutas, saberes e também a Arte. Por intermédio da estética, os hábitos, os costumes, os sentimentos e os afetos são estetizados segundo uma racionalidade, fazendo surgir a Arte sobre/para o corpo, uma Arte para tornar o corpo obediente e útil, com determinados saberes que são firmados como verdadeiros e ideais.

Vieira (2010) frisa que o corpo não é separado do pensamento, que o sentimento e o pensamento são estabelecidos com sentidos. Por conseguinte, os sentidos são estabelecidos com o mundo, com a vida e, assim como a Arte, envolvem-se com as sensações. Para abordar as sensações, a autora recorre ao pensamento filosófico de Deleuze (2007), ressaltando a compreensão da experiência estética (como instância da experiência comum entre a Arte e a filosofia), visto que a sensação estética produzida por uma obra de arte não tem validade, nem fim ou finalidade, ela é eterna.

Em Lucca (2013) encontramos análises sobre as experiências estéticas nas aulas de Arte e como elas oportunizam a descoberta do conhecimento. O pesquisador ancora-se nas concepções filosóficas de Dufrenne (2008), Pieper (1980), Merleau-Ponty (2006) e Suzane Langer (1942).

Esses autores transitam no espaço de defesa da experiência, da estética, da potência. Ancorados na fenomenologia, partem do princípio da sua capacidade de devolver à consciência de humanidade e de subtrair a inércia da vida cotidiana.

De acordo com Merleau-Ponty (2006), a beleza não é atributo do objeto de contemplação, coisa observada. Também não reside no sujeito que contempla. A beleza nasce da relação única entre determinado sujeito que se entrega à contemplação e determinado objeto contemplado, dando lugar à experiência estética.

Lucca (2013) aproxima-se do estudo de Jorge Coli (1995), para quem a experiência estética ocorre no ‘exercício intersubjetividades’ entre o objeto contemplado e contemplador. É o momento em que o espectador e o artista compartilham parte de suas intuições, de suas subjetividades, no entrelaçamento de universos compatíveis. Há um sentido único para cada um dos diferentes espectadores, igualmente singulares.

De posse desses referenciais, Lucca (2013) constrói análises acerca da experiência estética no contexto educacional, fundamentada no método dialético freiriano, que dialoga com outras filosofias e autores, configurando o ecletismo. Esse ecletismo é desconstruído na defesa de Gadotti (1989, p. 115), uma vez que Freire expressa “[...] pensamento humanista inspirado no personalismo de Emmanuel Mounier, bem como no existencialismo, na fenomenologia e no marxismo”.

O método dialético-dialógico-freiriano compreende uma construção dialética ancorada nas relações dialógicas, influenciado pela dialética hegeliana e o materialismo histórico. Freire “[...] aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão da história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado”. (ZITKOSKI, 2010, p. 116).

Segundo Saviani (1987), a filosofia dialética de Freire é idealista, uma espécie de ‘dialética de consciências’ que, com base no método fenomenológico existencial, é sinônimo de diálogo.

A autora parte do pressuposto de que o ser humano possui uma ‘vocação ontológica para o ser mais’, expressão de sua natureza, assumindo a dimensão ontológica no contexto pedagógico e apontando que a escolarização contribui para combater a apatia e a passividade dos alunos, por uma educação que promova a ética e estética, o prazer e a beleza, pela conquista do conhecimento.

Curvelo (2013) utiliza-se de entrevistas com gestores, professores, coordenadores e alunos de dança de três escolas da Rede Pública Estadual para discutir a presença/ausência da dança no Ensino Médio. Tal discussão ancora-se nos aportes das Sociologias das Ausências e das Emergências (SOUZA SANTOS,

2007), para fundamentar análises orientadas, também, pelos textos/documentos oficiais, a saber: PCNEM (BRASIL, 2000), as DCNEB (BRASIL, 2013), o PNE (BRASIL, 2010) e os PCN (1997) para a área de Arte.

Para a autora, a dança é disciplina fundamental do currículo escolar, compreendida de uma forma não dualista, que aborda o sujeito na complexidade de sua constituição e na sua relação com o ambiente, corroborando a construção de conhecimentos, viabilizando o acesso à experimentação e às percepções estéticas.

Esse processo de aprendizagem promove o desenvolvimento de saberes e competências, para perceber as questões éticas, estéticas, sociais e políticas do seu cotidiano. Articulado às questões globais, o fazer artístico favorece a capacidade de análise e de pensamento crítico-reflexivo.

A concepção filosófica que dá suporte às análises se ocupa das questões relativas à corporeidade e à estética, ao ensino de qualquer prática corporal, caracterizada como uma concepção de corpo e de estética. A dança é uma ação cognitiva do corpo, que abrange a experiência de sensibilidade e percepções estéticas, que implica, sobretudo, liberar os sentidos e a sensibilidade corpórea para fruir, imaginar, perceber, questionar, criar e transfigurar realidades.

No contexto escolar, segundo a autora, a ideia sobre a dança oscila entre a visão de produto (coreografias) e a de expressão (liberação, expressividade), o que revela uma compreensão dicotômica de corpo/intelecto e como atividade prazerosa, descomprometida da realidade social.

Fundamenta-se em Foucault (2009), afirmando que a perspectiva dos corpos dóceis é sustentada em instituições tradicionais que percebem o corpo nesse viés de controle, e não de ação cognitiva. A vinculação da dança acontece somente com aspectos disciplinares e comportamentais, fabricando indivíduos submissos e educados para a vida em sociedade.

A dança representa uma possibilidade de estabelecer diálogos entre diferentes modos de produção e de percepção das culturas, como experiência de sensibilidade estética e ação cognitiva do corpo. Contudo, tais questões são desprezadas, segundo Souza Santos (2006), pois alguns dos conteúdos são percebidos apenas sob o ponto de vista da ciência, da racionalidade, da lógica e da objetividade, ao invés de incluir, na contramão, o pensamento complexo.

A percepção do pensamento complexo discutido por Morin (2010, p. 89) revela a possibilidade de um conhecimento polissêmico, inter, multi e transdisciplinar.

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto.

Pensar a dança sob esse prisma é buscar a não hierarquização dos saberes e as múltiplas relações que podem ser estabelecidas por meio das experiências estéticas deflagradas a partir dela, especialmente se articulada/integrada de alguma forma às demais disciplinas do currículo.

Gaio (2014) incursiona pelas visualidades encontradas e, principalmente, produzidas no/do/com o cotidiano escolar, e suas relações com os currículos. O estudo toma como base o registro e o recolhimento de dados em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, para a construção de análises sobre as práticas cotidianas e suas produções de saberes e de subjetividades na aula de Arte.

A autora identifica que as marcas das subjetividades dos atores desse cotidiano e da potência de suas criações visuais são impregnadas de informações voltadas para o consumo e estereótipos de beleza a serem seguidos e comportamentos a serem imitados.

A força polissêmica das visualidades que transitam nos cotidianos dos estudantes deixa marcas nas criações visuais, impedindo o protagonismo do aluno e, conseqüentemente, levam a um empobrecimento estético. Compreender as imagens que nos cercam, tanto as criadas quanto as que invadem o cotidiano, exige critérios de diferenciação, cuja normatividade só pode ser entendida a partir da emancipação das formas culturais propriamente artísticas. Compreender é, nesse sentido, colocar a Arte como referência normativa, mais especificamente, a autonomia estética de que gozam as configurações imagéticas artísticas.

A produção e a fruição poéticas são significativas na formação humana. Entretanto, muitas vezes, não se dá a devida atenção à potência de subversão e ao grau de afetação que essas práticas podem ter. Em vista disso, as redes de conhecimento são tecidas, no constante afetar e ser afetado, sendo a afetividade uma concepção fundamental nas relações cotidianas.

Diante das complexidades no/do/com o cotidiano escolar, imbricadas de um ensinar/aprender sem fim, a pesquisa toma por base o conceito de rizoma formulado por Deleuze e Guattari (2004, p. 76):

Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e, talvez, com efeito, haja uma que seja não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente. Pois todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de uma nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso é só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida.

Gaio (2014) salienta que o conceito de Rizoma convida a pensar a prática pedagógica como multiplicidade. Suas proposições são tornadas centros de força que impulsionam para múltiplas conexões, desviando-se da hierarquização, mas permitindo a experimentação e a criação como princípios vitais do campo educacional.

A escola, nesse contexto, caracteriza-se como um espaço de turbulência, entre contradições, conflitos, pseudoliberalidades, hierarquização, subestimação e limitações físicas e sociais, e de coerção o controle dos corpos, ancorando-se na concepção de corpos dóceis e disciplinados de Foucault (1987).

Os processos disciplinares da escola, assim como em várias instituições sociais, exercem o controle social, a partir de determinações de padrões de conduta, mantendo as situações de vigilância e adestramento, do corpo e da mente, como forma de exercer o poder e produzir um determinado tipo de sociedade.

A disciplina seria um instrumento de dominação e controle dedicado a excluir ou domesticar os comportamentos divergentes. O poder disciplinar tem como objetivo 'adestrar' as "[...] multidões confusas e inúteis de corpos [...]", e a partir daí, fabricar indivíduos obedientes. (FOUCAULT, 2009, p. 164).

A imposição hierárquica, no que tange ao processo educativo, enfrenta as amarras de um sistema de hierarquias e de controle exercidos pelos dominantes, constituindo um caminho difícil, somado às relações de poder, cerceio, opressão e violência simbólica, que permeiam o espaço escolar, impossibilitando o olhar para o poético e o encantamento.

Em Silva (2016c), o currículo pronunciado pelos documentos que regem a prática educacional (currículo prescrito) torna-se objeto de análise, juntamente com o cotidiano da escola (currículo em ação). Esses objetos tomam forma na prática pedagógica, estabelecendo aproximações teóricas, mais gerais, com a Pedagogia do Teatro e, de forma mais específica, com o campo do Ensino do Teatro na Educação Básica.

As concepções filosóficas traduzidas nas análises apontam que as discussões desenvolvidas entre a teorização curricular e a Pedagogia do Teatro expressam duas linhas de pensamento: a abordagem instrumental e a abordagem essencialista, ou estética, para o Ensino do Teatro no currículo e nas práticas pedagógicas.

Na abordagem instrumental (pragmática), concebido de modo instrumental, o Teatro representa uma ferramenta a serviço da aquisição de conhecimentos relacionados às outras disciplinas do currículo. Na perspectiva essencialista, ou estética, considera a existência de propriedades essenciais comuns na Arte e só na Arte. O conhecimento é fundamentado em si, com conteúdos próprios e pertinentes à área da Arte.

Na abordagem essencialista, o Teatro tem como objetivo a ampliação e a qualidade das experiências estéticas vividas, de modo a favorecer o domínio, a fluência e a compreensão da expressão humana. Sob essa perspectiva, a experiência coloca-se como reveladora ou transformadora, propiciando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção do futuro.

Por fim, o trabalho de Maldonado (2016) registra análises de textos/documentos curriculares da educação formal e não formal alimentada pelas 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 orientadora das análises pressupõe que a seleção e a distribuição do conhecimento artístico, por meio dos textos/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.

Em consonância com esse pensamento, articulam-se as contribuições oriundas da filosofia, que transita entre as interpretações da antiguidade, passando pelos juízos de gosto de Kant, até a Estética de Schiller. Tal trânsito corrobora a hipótese de que a seleção e a distribuição do conhecimento sobre a Arte (ou artístico) no processo educativo instituem o repertório teórico que intenciona fornecer condições para que o indivíduo formule diferentes pontos de vista sobre diversos assuntos, tendo por base a determinação de ideias, interpretações e desenvolvimento de habilidades para elaborar critérios de avaliação e emitir juízos de valor.

3.2 Concepções Sociológicas

O trabalho de Vieira (2010) discorre sobre algumas questões tratadas no campo sociológico, ao colocar em discussão o lugar da Arte em uma educação com fins instrumentais e utilitaristas, e a interferência do tempo disciplinar na experiência que os estudantes têm com a Arte no currículo escolar.

Observa que os alunos têm, no seu cotidiano, experiências com a Arte, que não são consideradas dentro do currículo escolar e que ensinar Arte não diz respeito exclusivamente à Arte. Registra que ensinar Arte é uma forma de pensar sobre como nos tornamos o que somos e sobre como olhamos para a vida. Dessa forma, o aprendizado com a Arte é um exercício que nos aproxima da vida, e essa aproximação, esse encontro com a vida, pode ser pensado como um encontro ético e estético.

Lucca (2013) acerca a sua investigação das concepções sociológicas, sem referência aos autores da área, ao afirmar que as Artes estão cheias de representações da realidade social dos artistas. Elas constituem uma parte relevante do discurso de nossa sociedade. Conhecer essa linguagem é essencial para participar desse discurso.

Uma boa educação em Arte, além de desenvolver a percepção das dinâmicas internas dos estudantes, sua imaginação, capacidade de representação, contemplação de seus conteúdos, entre outros, promove a percepção das dinâmicas da sociedade em que os estudantes estão inseridos, ampliando as suas visões de mundo. Dar-se conta de certas dinâmicas culturais, ampliar os horizontes, levantar os olhos para enxergar aquilo e aqueles que vivem e pensam de maneira diversa foi

mencionado por diversos participantes da pesquisa como um dos aportes mais significativos da aula de Arte. Além disso, uma boa formação de Arte forma fruidores de Arte.

Participar do cenário cultural com o respaldo de educadores especializados torna essa participação muito mais significativa, porque não se aprende apenas sobre o conteúdo apresentado, mas sobre como fazer uma visita de qualidade a um museu, sobre como ser parte da plateia em um teatro, sobre aproveitar o melhor de cada um desses programas para sair deles enriquecido.

Em Curvello (2013), a imersão nas concepções sociológicas está restrita ao debate sobre o ensino médio e, particularmente, ao analisar os textos/documentos curriculares e a dança. No tocante ao ensino médio, retrata a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, uma vez que o primeiro, modelo predominante na educação média brasileira, tem como principal objetivo levar o estudante a um nível mais avançado de aprendizagem; o segundo, integrado às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Em relação ao currículo de Arte, particularmente a dança, coloca em cheque a concepção da Arte como projeto, fora do currículo das escolas, e os benefícios desse formato para os estudantes, uma vez que são de adesão opcional pelas escolas e nenhum deles se propõe a estabelecer uma política de mudanças significativas e definitivas para a Educação Estadual e a estrutura curricular.

Ancora-se na premissa de que a Arte gera conhecimento e concede possibilidades de integrar, articular e transformar. Pode-se, de certa forma, manter alguma esperança de mudança na educação do país no campo da Arte, se a dança, como situação emergente, no futuro conseguir se estabelecer efetivamente como realidade, sob a perspectiva da ecologia dos saberes de Santos (2007).

Essa ecologia passa pela discussão a partir dos conceitos de ausência e emergência, fundamentados no questionamento dos modelos históricos universais, cujos princípios indicam as ausências em favor de uma tradição ortogonal, da hegemonia da racionalidade científica. Sua acepção sobre a 'sociologia das ausências' parte do pressuposto de que as ausências são sempre produzidas.

A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa

não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso o que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente. (SANTOS, 2007, p. 29).

A Sociologia das Ausências reflete conhecimentos que são postos na sociedade como de “menor valor” e que, a partir de interesses diversos, são considerados invisíveis, por conta da supremacia da realidade hegemônica, considerada como verdade única. Existem cinco formas de construir ausências, que Santos denomina de: monocultura.

A Sociologia das Ausências trata da superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante, centrada hoje no universalismo e na globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza. (SANTOS, 2007, p. 9).

A Sociologia das Emergências refere-se à valorização de tudo o que foi entendido como ausente. Relaciona-se à possibilidade de tornar existente o inexistente. Tem como uma das práticas a Ecologia dos Saberes: o diálogo entre os saberes científicos ou humanísticos e os saberes leigos (populares, tradicionais, indígenas, africanos, etc.). Representa uma forma de vencer a Sociologia das Ausências.

Gaio (2014) coloca em discussão as experiências vividas cotidianamente no que denomina de “espaçotempos” da escola, produzindo reflexões sobre os posicionamentos dos sujeitos desse contexto diante das fissuras epistemológicas e conceituais existentes.

Analisa as práticas escolares e suas dinâmicas estéticas, a partir da atuação direta com os sujeitos-autores desse cotidiano, levando em consideração as suas diversidades culturais, sociais e identitárias.

Mesmo não citando referentes sociológicos, indica que, na contemporaneidade, a velocidade, a instantaneidade, as celeridades das tecnologias de informação vão mudando os estilos de vida, as metas de trabalho e estudo, visando a conquistas e futuros ‘felizes’. Isso leva à aparência de estar cada vez mais longe, por uma competitividade acirrada, numa corrida contra o tempo, em busca de sucesso profissional e financeiro, deixando para trás os valores éticos, sociais, morais e familiares.

Toda essa velocidade imposta à vida cotidiana contemporânea intensifica-se pelo capitalismo, levando a uma demanda crescente de educação e formação, ao mesmo tempo em que cria o consenso entre a demanda econômica, as aspirações sociais e a ideologia de uma educação voltada à promoção da liberdade do indivíduo.

Nesse cenário, os conteúdos de Arte necessitam ser selecionados para

[...] currículos como criações cotidianas dos praticantes pensantes das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhes são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos por eles tecidas dão origem a algumas práticas curriculares emancipatórias e são, também, fruto dos diversos modos de sua inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares. (OLIVEIRA, 2012, p. 12).

No trato da Arte, partilhar inquietudes, trocar e debater sobre uma educação baseada na sensibilidade das relações que os cotidianos escolares oferecem, sobre a prática do ouvir, do ver o outro e com o outro, do respeito às alteridades, por meio das expressões visuais das subjetividades dos “praticantes pensantes”, outro termo cunhado pela autora, e do respeito às alteridades encontradas nesses imbricamentos, possibilita a experiência do sensível.

Em Silva (2016c), as concepções sociológicas assinalam para a necessidade do contexto social atual, isto é, uma educação alvo de discussões e reflexões em torno da teorização curricular, incorporando elementos do pensamento pós-moderno. Assim, é preciso refletir sobre como a Arte se manifesta na contemporaneidade.

Nessa concepção, o currículo é compreendido como um processo constituído de lutas entre diferentes tradições e de conflitos entre diferentes concepções sociais, em determinado tempo histórico, para ser escolarizado. O currículo carrega as marcas das tensões estabelecidas no campo das relações sociais.

Além disso, o processo de fabricação do currículo envolve fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, e também interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos 'nobres' e menos 'formais', tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. [...] O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente* válidos. (SILVA, 2012, p. 8, grifo do autor).

Um dos objetivos do ensino do Teatro na Educação Básica é a ampliação da experiência estética, favorecendo a formação crítica dos alunos. Desse modo, a experiência se coloca como reveladora ou transformadora, viabilizando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro.

Isso quer dizer, segundo Santana (2010, p. 217), que

O sucesso ou fracasso do Ensino do Teatro vai depender, concretamente, de sua presença na escola e de um currículo que forneça as possibilidades da experiência estética para os sujeitos do processo educativo, envolvendo os seus interesses reais, a livre expressão, o fazer sistematizado, a fruição compreensiva, o entendimento das conexões históricas e dos contextos estéticos vinculados a culturas diversificadas.

Partindo dessa referência, o currículo para Ensino do Teatro na educação básica é pensado na interação do currículo crítico com o currículo pós-crítico, para a formação estética, crítica e política do por meio de prática pedagógica dialógica e reflexiva.

Além disso, a Arte, assim como o Teatro, é parte do patrimônio cultural da humanidade. Como um espaço sociocultural, tem funções de preservar o patrimônio e conhecê-lo. O conhecimento do passado é um elemento fundante na formação das identidades dos alunos, na percepção de si e dos outros.

Por fim, em Maldonado (2016) encontramos referências diretas às concepções sociológicas, tanto no campo do currículo quanto no artístico, recorrendo a Bourdieu (1982; 1996; 2002; 2003; 2004; 2007; 2008; 2010), Apple (1995; 1997; 2003; 1982; 2006), Young (2007; 2010; 2011) entre outros. Tais leituras indicam que a sociedade organizada, com o tempo e sua história cultural, se estabelece na relação dos homens, no convívio com o outro e com a natureza, num movimento de constante renovação que se transforma e diversifica.

Bourdieu (2010) explicita que, em uma sociedade desigual, marcada pela dominação e pela violência, nem sempre simbólica, a produção cultural (material ou

simbólica) dos indivíduos é categorizada pela posição distintiva, ou não distintiva, no campo social e cultural, e pelo valor dos capitais, incorporado ou materializado, ao longo de suas trajetórias sociais.

A formação cultural dos indivíduos passa pela intervenção do Estado, que se utiliza de estratégias de ação educacional configuradas nos documentos curriculares (diretrizes e referenciais), que estruturam e orientam o que e como deve ser ensinado, interferindo na relação do setor com os mecanismos de produção cultural.

O conhecimento oferecido pelo ensino escolar estabelece valores culturais e a possibilidade de aquisição de capital cultural e econômico. Como cada indivíduo tem seus valores instituídos por herança familiar, assim os conhecimentos escolares podem acomodar e adaptar os comportamentos para atender aos interesses do capital. A herança cultural é condicionada pela pertença a classes ou grupos sociais específicos, sendo responsável pela constituição de diferenças cognitivas que podem ou não conduzir ao êxito escolar.

Em uma sociedade com distribuição desigual de capital econômico, o conhecimento oficial é resultado da seleção cultural interessada e, conseqüentemente, da distribuição diferenciada de capital cultural. Nesse segmento, o currículo é usado para planejar, ordenar e avaliar um tipo de conhecimento que reforça a reprodução cultural e econômica das relações de classe na sociedade industrial. “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).

A escola é idealizada como um meio de acesso ao universo da erudição, como via de aproximação com a cultura de elite erudita. Entretanto, tanto o acesso à cultura erudita, como o como o interesse 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).

Nessa condição, a erudição é preterida como determinante na instrução cultural e ascensão social, pela aproximação da cultura popular, formada na experiência e realidade individual. No entanto, Apple (2006) adverte que a cultura não é produto de manipulação econômica, e não se pode defender que uma cultura seja mecanicamente determinada pela estrutura econômica e pelos currículos.

Além disso, para Sacristán (2000), os direcionamentos e as idealizações na seleção do conhecimento pelo sistema educativo significam um modo de influir na cultura e em toda ordenação social e econômica da sociedade potentes, para investigar os mecanismos de distribuição cultural na sociedade. Ou seja, 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.

A oficialização de determinados saberes para a concretização e a oficialização de projetos educativos para a emancipação dos indivíduos impede o acesso a conhecimentos, visto que empodera indivíduos na criação de estratégias de inserção e sobrevivência nos distintos campos de atuação profissional. Sendo assim, o currículo apresenta relação entre o poder e a cultura.

Young (2010) assevera que o todo o conhecimento curricular é socialmente construído, portanto possui valores e interesses da classe dominante. Tal intencionalidade pode ser percebida nos materiais didáticos pedagógicos, configurados com os valores e normas do padrão de erudição, para atender aos indivíduos das classes sociais privilegiadas.

A institucionalização dos conteúdos de Arte estabelece a 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.

As diferenças culturais são elaboradas no acúmulo de conhecimento dos valores pertencentes aos produtos artísticos, como também no controle das normas definidoras das condições que estabelecem os ideais de alta cultura, para a seleção dos que farão parte da elite cultural, impedindo aos indivíduos a posse de um gosto educado e o acesso à Arte e à cultura.

A formação do capital cultural dos indivíduos é responsabilidade da escola por meio da seleção e organização dos conteúdos curriculares. Os níveis de conhecimento e de cultura são diferenciados e revelam as desigualdades na forma em que os valores são distribuídos no espaço escolar contribuindo para a afirmação das distinções culturais, pelo comportamento social privilegiado definido, pela elite cultural dominante, por uma sequência de ações de seleção separando os indivíduos que possuem capital cultural dos que são desprovidos dele. Entretanto, [...] as diferenças de aptidão inseparáveis de diferenças sociais segundo o capital herdado, tendo desse modo, a manter as diferenças sociais preexistentes. (BOURDIEU, 2008, p. 37).

A elite cultural determina o conhecimento erudito e o acesso aos valores artísticos de Arte, legitimados por uma minoria de peritos do sistema de Arte. O conhecimento cultural funciona como valor simbólico que será acionado na determinação das relações sociais para a posse de um gosto educado para a Arte e para cultura, determinado por *habitus* ligados às famílias e às suas formas de vida.

O lugar que a Arte ocupa na produção curricular também se reflete nas relações sociais e na inculcação de valores culturais, correspondendo às expectativas de seleção e distribuição de conhecimento como possibilidade de curricularização da cultura a partir dos parâmetros estéticos de gosto.

As relações culturais produzem a categorização estética do gosto e têm, como referência, o padrão estético da alta cultura da elite, estabelecendo uma dicotomia com cultura popular ou marginalizada, considerada como a cultura das classes economicamente desfavorecidas.

Em Marcos (2017), encontramos os aportes da Teoria Crítica da Sociedade, na leitura das Orientações Curriculares, particularmente das partes específicas de música, em termos dos conceitos de emancipação, esclarecimento, autonomia, regressão da escuta e semiformação.

Parte-se do entendimento de que a Arte é forma de conhecimento e de crítica social e que a fruição não se dá por consumo ou por ser desfrutável, mas numa relação de apropriação da sua lógica interna, da sua lei formal, elementos pelos quais se dão as injunções sociais que estão mediadas na obra de Arte.

A estética transformada em algo não passível de análise e discussão, mas vislumbrada e perseguida pela indústria cultural, afasta o indivíduo da sociedade, impedindo-o de vivenciar experiências estéticas diferenciadas e reflexivas, que levem ao esclarecimento.

Diante disso, toda e qualquer vanguarda torna-se presa fácil da propaganda contrária à vanguarda estética, ao usufruto das Artes e demais manifestações de sensibilidade intelectual.

Os produtos da indústria cultural são utilizados sem uma reflexão e criticidade, o que caracteriza a 'pseudoindivuação e/ou estandarização'. As obras são trabalhadas/apresentadas superficialmente, sem critérios, sem discussão em termos estéticos, com conceitos 'pseudoestéticos'.

Para a sociedade atual, capitalista, a formação cultural converte-se em semiformação e, de acordo com Adorno (1996), há uma espécie de semicultura ou

pseudocultura. A realidade social, submetida ao comando da mercantilização dos saberes culturais e à semiformação, silencia a experiência estética e leva o indivíduo ao enfraquecimento da percepção estética/cultural e das práticas pedagógicas.

Os valores transcendentais da literatura, da Arte e da música são abafados e convertidos em 'pseudocultura' pelos monopólios comerciais, em nome da democratização cultural, privando os sujeitos de reflexão, de crítica e de compreensão da lógica da indústria. Os fenômenos musicais inseridos no modo de produção e difusão da indústria cultural tornam-se degenerativos, afetando os gostos dos ouvintes e os próprios objetos musicais.

3.3 Concepções Artísticas e os Tratamentos Propostos

Na problematização de algumas das condições histórico-culturais que construíram os discursos da disciplina de Artes Visuais, Vieira (2010) traz reflexões e discussões acerca do currículo como uma prática de significação, como produtor de sentido para os alunos, para saber como os alunos dão sentido às experiências vividas na disciplina de Artes Visuais no contexto brasileiro.

Como está proposto pelo currículo oficial, o ensino da Arte desenvolve-se por meio do exercício de competências e habilidades: “[...] situa-se no âmbito do sujeito da aprendizagem, como conquista que lhe permitirá saber mobilizar recursos, tanto cognitivos como afetivos, para enfrentar situações complexas”. (BRASIL, 2000, p. 182).

O currículo oficial fundamenta o ensino de Arte baseado nas características inerentes ao fenômeno artístico, apresentando as suas características por meio de dois eixos: o conhecimento artístico como produção e fruição e o conhecimento artístico como reflexão.

Os conteúdos são previstos em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar, que representam um conjunto organizado de relações formais e com o objeto da cultura, por meio da história.

Mesmo que a Arte faça pensar, que provoque o pensamento, não significa que toda Arte possa ser compreendida ou decifrada, pois “[...] a obra de Arte é um ser de sensação e nada mais: ela existe em si”. (VIEIRA, 2010, p. 54).

A Arte é vista como um produto cultural e histórico, que deve ser entendida por meio das estruturas formais das obras e da história da Arte. A autora

identifica que os alunos sentem dificuldades em relacionar a Arte, confundida como um aprendizado sobre a História da Arte.

Esse fato revela que o currículo se estabelece por um saber tradicional, um saber cultural histórico e cronológico, que deve ser passado de geração a geração. As práticas curriculares são conteudistas e quebram a possibilidades de se criarem e construírem redes de sentido e percepções, por meio de atividades mais reflexivas.

A Arte, mesmo consagrada como conhecimento histórico, mas proposta apenas para a fruição do patrimônio histórico e cultural, ou atribuída por um determinado tipo de cultura, consiste, apenas, na democratização da fruição do patrimônio histórico e cultural conferido a um tipo de cultura.

E mais, segundo o pensamento de Nietzsche, a Arte e a educação são inseparáveis da cultura. Não existe Arte sem cultura, nem educação sem um projeto cultural que a apoie. A Arte, para o filósofo, não pode ser entendida como um fim, mas como um processo ativo de criação para provocar sensações e pensamentos individuais, pois a “Arte não reside no que ela promete, mas no que ela provoca”. (DIAS, apud, VIEIRA, 2010, p. 55).

Os textos/documentos não estabelecem uma relação entre o que é ensinado e a vida e a Arte, entre a Arte e o cotidiano. Isso fica subentendido. Esse não estabelecimento parece preenchido pela história da Arte, necessária, mas não se exige dela um conhecimento universal, pois deixa de ser Arte e vira fetiche, ou um entretenimento, transformando-se em um objeto de valorização para o mercado da Arte.

Quanto a isso, Vieira (2010, p. 56) reflete:

Reconheço que esta questão é problemática, não tenho a pretensão de negar a história da arte. Pois penso que podemos ter uma experiência com a arte através da apreciação de uma obra, ao assistirmos um filme. Mas precisamos estar abertos, e ela tem que estar em consonância com a vida, com o que nos faz vibrar.

A autora chama a atenção para uma abertura para a experiência estética, aproximando-se da linguagem fotográfica, que permite uma experiência de produção de visibilidade, concretização do pensamento diante da técnica, entendida tanto como uma experiência do olhar como uma experiência ética.

O ato de fotografar é uma atividade diretamente ligada à percepção visual, que envolve o decifrar os signos, objetos de um aprendizado de um determinado tempo. Sob essa perspectiva, aprender é interpretar, ou seja, explicitar, enunciando o sentido. Contudo, os signos não podem ser decifrados da mesma maneira, já que as percepções são individuais e não têm sentido e relação idêntica. Nisso consiste a pluralidade dos signos.

Aprender com Artes Visuais é ser sensível aos signos perceptíveis pelo olhar, materializados nas imagens. É colocar em movimento percepções, afetos, e criar blocos de sensações. O aprendizado com a Arte produz o reencontro com os signos do aprendizado de uma vida.

Esse aprendizado toma outra forma nas análises de Lucca (2013), sobre a importância de um ensino e uma aprendizagem que envolvam a experiência estética. Isso porque desde as mudanças ocorridas no ensino de Arte ao longo da história cultural, ela passa a ter uma função, a colaborar para a compreensão do panorama social e cultural em que vivem todos os indivíduos, e ser parte da 'construção da realidade'.

Tais mudanças referem-se ao cotidiano atual, cada vez mais dominado pela imagem, que deve ser estudada por meio de análise crítica das estruturas dos meios de comunicação, para se captar o que está implícito ou nas entrelinhas das mensagens. Ler as mensagens de um texto visual torna-se uma forma de examinar a que interesses elas servem, e de desenvolver a capacidade de usá-las para compreender os valores e as condições de vida da sociedade multicultural.

No momento da apropriação das informações, elas são organizadas em conhecimentos, na condição de "Passar pela experiência criativa parece ser a parte mais importante na construção do sentido e na apropriação do conhecimento". (LUCCA, 2013, p. 16). Além disso, as oportunidades de vivenciar experiências criativas, ampliando as habilidades reflexivas, auxiliam o estímulo em todos os âmbitos humanos, sensorial, intelectual e emocional, e também mobilizam o entendimento em busca de elementos que inspiram a criação, o conhecimento.

Durante a criação, o registro, a revisão e a comunicação são os procedimentos cognitivos que formam uma determinada representação. Mas a criação não é um processo não é linear. Ela é imprevisível, incerta. Lidar com a imprevisibilidade, com a possibilidade do erro, é uma oportunidade de usar a imaginação em busca de soluções.

Ir ao encontro da solução propicia uma mudança, tomada de decisões, assumir os riscos e ter a capacidade de decidir, propor novas soluções frente ao que não estava estabelecido – é descoberta. Os descobrimentos são fonte de surpresas e de satisfações que fazem com que a aprendizagem seja significativa.

A experiência estética proporcionada pelas aulas de Arte estimula a decisão e a liberdade pelas escolhas, um caminho para a promoção da vocação humana, para o ‘ser mais’ e a construção da autonomia. A experiência estética explica a sensação de prazer ao ver um filme, ler um poema ou conhecer uma pintura, mesmo quando se abordam temas considerados ‘feios’ como guerra, destruição, morte, tristeza. Sempre há a busca de novas experiências estéticas, e/ou que causem abalos estéticos, à procura de experiências que estimulam os sentidos, as emoções, o intelecto.

Para que isso aconteça, é necessário o exercício de criatividade, associado à sensibilidade emancipatória, à “[...] vocação ontológica para o ser mais [...]” (FREIRE, 2010, p. 18) e ir além. É inerente a cada um de nós o desenvolvimento da vocação estética, da educação para a autonomia, da conquista do conhecimento.

Gaio (2014) estuda a cultura visual contemporânea, em busca do desenvolvimento estético, fundamentado nas visualidades e no cotidiano cultural dos alunos, para a compreensão da multiplicidade de sentidos da cultura em que estão inseridos.

A Cultura Visual, na educação das Artes Visuais, tida como um campo sócio-histórico instituído, reconhecido e circulante, abrange uma diversidade de informações discursivas que articulam o sentido visualmente.

A Cultura Visual multidisciplinar aproxima-se das relações com as outras linguagens e sentidos humanos, abrangendo, além dos domínios artísticos, os científicos e os tecnológicos.

A cultura visual chama nossa atenção para o fato de que a compreensão da imagem depende da circunstância comunicativa entre imagem e intérprete. Assim, cada imagem faz parte de uma rede, de um diálogo, e esta rede de informações, percepções e sentidos são amplos e incomensuráveis. (MARTINS, 2007, p. 6).

Tendo em vista o predomínio do consumo na sociedade, não basta apenas ler as imagens. É preciso decodificá-las e interpretá-las, além da condição

de informação e ilustração, em termos das relações estabelecidas com o cotidiano e com os conteúdos implícitos. A leitura proporciona aos alunos a capacidade de analisar os significados das imagens com criticidade.

Para a autora, as imagens precisam ter sentido e devem se relacionar com valores do seu universo cultural e das outras culturas, para que o aluno amplie os seus conhecimentos, passando a ler e interpretar as imagens do seu cotidiano. As imagens do cotidiano contêm elementos visuais com informações culturais e a leitura poética do cotidiano escolar reveste-se de uma diversidade de tonalidades (experiências) e uma vasta paleta de cores, saberes e trocas.

As Artes Visuais, a partir na experiência cotidiana do aluno, faz com que ele encontre o sentido das situações e contextos vivenciados, apreciando melhor a sua cultura e também a de outros povos. Isso porque as relações entre as obras de Arte do sistema outorgado e de legitimação e das Artes, que fazem parte do currículo escolar, muitas vezes não fazem parte do repertório visual dos alunos.

Por outro lado, é preciso atentar para a existência da potência de subversão e o grau de afetação que essas práticas podem ter. A afetividade define-se a partir das relações estabelecidas nos cotidianos escolares, “[...] refere-se à prática do ouvir, do ver o outro e com o outro, do respeito às alteridades [...]”. (GAIO, 2014, p. 80).

O trabalho de Curvelo (2013) aborda o ensino da Arte/dança nas escolas de ensino médio, por meio de discussões que envolvem pensar a dança tanto no sentido estético quanto no cognitivo (raciocinar, elaborar) e, ainda, como estímulo à atitude proativa perante a vida, para saber se posicionar e se colocar no mundo com firmeza.

Na educação, a dança como linguagem artística constrói conhecimento, serve de elemento significativo no desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva sobre a sociedade e o mundo.

A dança, em um corpo, provém de uma série orquestrada de eventos em simultaneidade, da ligação fenomênica desse corpo com o que o envolve, via percepção, até a aprendizagem, a memória muscular e aquilo que resulta em Arte. Os movimentos de dança são um conjunto de ações do corpo, que se organizam em temas, numa lógica comunicativa.

Estes temas não são revelados *a priori*, mas se fazem na produção e na construção de uma cadeia de signos que proporcionam sensações, percepções e

conhecimentos, tanto para quem dança como para quem observa. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado – ou seja, é constantemente educado.

A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação, a educação para o não movimento, a educação para a repressão. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que se está formando.

A presença/ausência da dança nas escolas reflete o quanto a relegam como menos importante na hierarquia de saberes, imposta pelo Sistema Educacional. A estratégia de superação toma forma na consciência sobre a função da dança nas escolas como foco de resistência, como uma emergência, para que favoreça, um dia, a revolução na educação.

Ao analisar o Teatro e o seu Ensino na Educação básica como elemento do currículo prescrito, Silva (2016c) ancora-se nas falas dos sujeitos e dos espaços que ocupam no ambiente escolar. Nessa ancoragem, a linguagem teatral é provocativa. Leva o espectador a perceber, decodificar e interpretar de acordo com o seu ponto de vista, os signos e os códigos que compõem o discurso cênico. O teatro é construído pela contemplação fora do domínio do tempo, desvia para outro espaço, guiado pelo jogo cênico.

Viver uma experiência no/com o teatro representa um desafio para espectador, por exigir uma compreensão dos elementos constitutivos da linguagem teatral, que são elementos de significação, o texto, os gestos, os figurinos, os cenários, as sonoridades, a maquiagem, a iluminação e os objetos cênicos.

A experiência vivida é reveladora ou transformadora. Possibilita revisar o passado, modificar o presente e projetar o futuro. É um exercício constante da expressividade, da fruição compreensiva e da consciência dos contextos estéticos e fundamentais para a alfabetização estética.

Tal alfabetização é problematizada no trabalho de Maldonado (2016), por estar por muito tempo ligado ao ideal de beleza/belo e fruto de inspiração de sentimentos. A exigência de novas formas de interpretação envolve posturas inovadoras em função de novas possibilidades estéticas, que abrem mão do tradicional sentido de beleza, promovendo a reinvenção e a readaptação do gosto às novas propostas sobre Arte e sua função.

A Arte é o conhecimento intelectual e sensível que expressa a subjetividade individual do ato criador diante das experiências estabelecidas no cotidiano social e cultural, para informar, questionar e criticar os fatos e os feitos das

sociedades. Acresce-se, a isso, que é um fenômeno cultural, um produto da imaginação, decorrente das relações simbólicas do cotidiano dos indivíduos, manifestando-se nas diferentes formas e nas relações sociais.

Assim, a Arte é uma manifestação estética, referente à maneira como as informações culturais são condensadas e diluídas pelo artista no uso das diversas linguagens de expressão. Portanto, não é inacessível, inatingível ou indecifrável. Pode ser apropriada de igual forma, por ter elementos comuns a todos os indivíduos. Oferece diferentes densidades emotivas na relação que cada um estabelece diante das formas artísticas.

O conhecimento artístico é complexo, pois envolve a subjetividade individual e depende das interpretações e aproximações diferenciadas para efetivar a comunicação entre o objeto artístico e o observador.

A relação entre a obra de Arte, o artista e o observador contém delineamentos não muito definidos, no que tange à condição de olhar e perceber algo. Assim, a interpretação da obra leva em consideração alguns fatores que vão além das intenções do artista criador. 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.

O belo/beleza é algo além da forma e da estrutura natural considerada correta, perfeita. A obra precisa ser desvelada, pois nem tudo é revelado a priori. Ela pode acionar sensações inesperadas e potencializar sentimentos em função da sua força expressiva, que favorece tanto o prazer da contemplação quanto o desconforto pelo desconhecimento do código ou narrativa visual.

O confronto com a obra vai além da capacidade de ver os fatos e estilos. É preciso entendimento do que se vê e do que se sabe a respeito do que se olha. O olhar para a Arte é um ato pessoal de seleção. Define-se por um repertório cultural, por interesse específico ou por satisfação; portanto, é preciso saber interpretar.

A interpretação é a via de acesso para o entendimento das questões sobre o fenômeno artístico. Há, nesse ato, um complexo grau de subjetividade, ao se posicionar a Arte no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana.

A subjetividade dispensada tanto na ação da criação como nas formas de olhar e interpretar a obra artística exige a articulação do conhecimento artístico e a incorporação do capital cultural baseado no domínio desse conhecimento:

[...] 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. (MALDONADO, 2016, p. 98).

No campo artístico, existem categorias para analisar e classificar o que é Arte culta/erudita, para diferenciá-la das manifestações da expressão popular. Dominar as categorias de interpretação da Arte constitui o rito cultural específico, mas que não pertence a todos os indivíduos. Esse domínio requer conhecer valores estéticos de alguns códigos culturais ditados pela elite de conhecedores da Arte, formada por indivíduos de classes sociais privilegiadas, cujo conhecimento foi adquirido por herança familiar ou por uma formação educacional diferenciada.

Afirmar que uma obra de Arte é esteticamente aceitável ou algo simbolicamente vulgar e/ou que não possui valores estéticos implica um critério de julgamento determinado e imposto, exclusivamente por posições afirmadas no campo cultural, como resultantes dos capitais acumulados como legados culturais forjados no bojo das transformações sociais.

A categorização estética do gosto, que segue regras e normas do padrão de alta cultura da elite, alia-se às normas estéticas ajustadas pelos valores das obras de Arte, e por regras que regem as ações e interpretações no campo artístico, conduzida pela idealização erudita do gosto.

A presença na educação formal enfrenta alguns problemas e entraves na formação cultural dos indivíduos, uma vez que os conhecimentos propostos para a educação da/pela Arte estabelecem conhecimentos essenciais para a construção de valores para orientar o gosto artístico mais elaborado, ou seja, a afirmação do gosto erudito/culto, a partir do processo de escolarização.

O conhecimento artístico é proposto para a formação cultural e o consumo da Arte considerada como culta, estabelecendo categorias que seguem uma divisão entre a Arte erudita e a arte popular. São privilegiadas as produções das artes visuais, música erudita, artes cênicas, literatura e dança clássica (formalizando o gosto erudito); e da arte popular, corresponde ao artesanato e gêneros musicais de grande alcance nas classes sociais menos privilegiadas (formalizando o gosto ingênuo).

Quanto a isso, a pesquisa denota que Arte no processo educativo formal e não formal, o conhecimento institucionalizado/legitimado sobre/para a Arte, é

determinada para a possível curricularização do gosto da cultura, a partir dos elementos históricos selecionados e legitimados, como o conhecimento poderoso a ser incorporado pelos indivíduos.

Com relação à Arte nos espaços não formais, o museu se configura como um subcampo do campo artístico, como um mecanismo educativo para apropriação dos patrimônios culturais, como o espaço educacional fora dos muros da escola. Propicia o contato com as obras de Arte, em tempo real, dando oportunidade à aquisição de saberes e experiências estéticas e artísticas e provocando transformações individuais com o outro, com o mundo.

Na experiência artística vivenciada no museu, a Arte assume significados diversos em suas várias dimensões, pela descoberta de que Arte é conhecimento. A prática educativa em museus revela as diversas formas de expressão artística que contêm muitas das maiores ideias da cultura universal, cujos significados de Arte são contribuições relevantes para a sociedade.

Dessa forma, a educação estética e a cultura curricularizada são mecanismos para promoção da valorização do indivíduo em múltiplas dimensões, para o desenvolvimento de critérios de julgamento estético que definem o nível de erudição e a qualificação do gosto de cada um.

Finalizando, Marcos (2017) aborda a Arte e a música e suas práticas, potencialmente formativas, analisando a ação efetiva da escola e do professor e os efeitos da indústria cultural permeada pela semiformação.

Desde sua origem, a música vem sendo criada e recriada pela humanidade, na busca pela produção de beleza e ligada ao desenvolvimento da razão humana em suas contradições sociais. Representa uma dialética entre razão e aquilo que escapa à razão, uma dialética fundamental para entender a educação musical.

Todas as formas de música são [...] conteúdos precipitados. Nele sobrevive o que de outra maneira estaria esquecido e que já não pode nos falar diretamente. O que uma vez buscava refúgio na forma permanece anônimo na duração desta. As formas de Arte registram a história da humanidade com mais exatidão que os documentos. (ADORNO, 2009, p. 42).

Somando-se a isso, o desenvolvimento da linguagem musical possibilita a reprodução e a perpetuação das criações artísticas humanas. Com o salto qualitativo da reprodução técnica de obras e objetos artísticos, diante do avanço das

tecnologias virtuais, surgem novas configurações da relação entre o público e a música. Porém, na música, essa evolução acontece de maneira mais acentuada.

Isso porque a Arte/música envolve determinações culturais e sociais que alteram e são alteradas por produções estéticas, isto é, não há uma linguagem natural e imutável como existiu no princípio das manifestações sonoras, que vá se perpetuar indefinidamente.

No estudo de Arte, a música abrange três momentos: a apreciação, a imitação (reprodução) e a (re)criação. A imitação concorre para o desenvolvimento/aprimoramento tanto da inteligência quanto das criações humanas. É decorrente da necessidade de exercícios de repetição e fixação, mas não como um fim em si. Entretanto, se a imitação se centra somente na cópia de modelos estereotipados, perde o seu sentido e elimina a possibilidade de um olhar crítico. Pelo contrário, são imprescindíveis as variações, a interpretação/reinterpretação/criação para que não se torne um ato impessoal e mecânico, para que leve ao esclarecimento e à emancipação.

A apreciação pressupõe experimentar, criar/compor em tempo real. É indispensável apreender o contexto da sociedade, a história que se delineou. Na Arte, requer-se o estabelecimento de uma relação dialética entre estética e histórica, para se depreenderem projeções e análises estéticas.

Ao apreciar e interpretar uma determinada obra de Arte, nesse caso musical, demanda-se também atentar para as particularidades psicológicas e sociais (mentalidade) de quem criava e apreciava música à época em que ela foi produzida, a fim de se evitarem inferências anacrônicas.

Segundo a teoria crítica da sociedade, toda a análise de uma obra deve considerar a forma/conteúdo, pela indissociação entre ambas e pela relação dialética que estabelecem, na qual a primeira é a sedimentação da segunda, isto é, o conteúdo só se concretiza na forma, e ela somente é explicada por aquele. (MARCO, 2017, p. 48).

Em toda obra de Arte, existe um enigma a ser desvendado. Segundo Adorno (1970), essa característica decorre da incompreensibilidade da Arte. Portanto, o conteúdo de verdade das obras não é o que elas significam ou representam. Essa ação envolve a criticidade.

4 CONTEÚDOS CURRICULARES: (IN)DEFINIÇÕES DE UMA ÁREA DISCIPLINAR (OU NOTAS FINAIS)

Neste capítulo, identificamos e analisamos os conteúdos trazidos/apresentados/discutidos nas dissertações e teses, com a finalidade de adensar as nossas discussões acerca das orientações curriculares vinculadas às concepções filosóficas, sociológicas e artísticas. Estamos interessadas, de um lado, em nos aproximar desses conteúdos como parte dos processos de distribuição de conhecimentos científicos, próprios do currículo em Arte; de outro, em problematizar a condição de conhecimento pedagógico, edificado pelo suposto das reflexões e das práticas relacionadas aos 'conteúdos' como ensino.

O exercício de aproximação e problematização incursiona pela percepção da distância existente entre o que entendemos como um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios da/de Arte, para as etapas do ensino fundamental em âmbito nacional e uma complexa proposta/orientação/documento curricular local, que materializa diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação e conteúdos específicos a serem trabalhados de modo transversal na escola.

4.1 Dos Conteúdos: trânsito entre as orientações curriculares oriundas das concepções filosóficas, sociológicas e artísticas.

O estudo de Vieira (2010), ancorado em dois temas geradores intitulados "Aula de Artes Visuais" e "Aula de Artes e Vida", desenvolvidas com alunos do 8º ano de uma escola pública municipal da cidade de Pelotas, registra o que os alunos pensam sobre a aula de Artes Visuais, uma vez que escreveram sobre suas lembranças, descrevendo algumas atividades aplicadas.

Nesse exercício, destaca que o pensar e o escrever sobre a relação entre a aula de Artes Visuais, aproximada, também da Vida, informaram o sentido que os alunos deram às aulas com/em relação às suas vidas e, dessa forma, foram remetidos à prática com a fotografia.

A prática fotográfica materializou-se em uma atividade de passeio por alguns pontos da cidade, escolhidos pelos alunos. Pediu-se aos alunos o registro do 'olhar sobre a cidade', que culminou em uma produção escrita sobre a prática de fotografar, a fim de levá-los a pensar sobre o que sentiram durante o exercício.

A autora destacou, como ‘conteúdo’, O escrever e o fotografar de quem aprende, com o intuito de “[...] problematizar as regras, as condições e os sistemas de raciocínio que possibilitaram a eles ter escrito sobre a aula de Artes Visuais”. (VIEIRA 2010, p. 22).

Nas escritas, os alunos expuseram as suas reflexões sobre o olhar, a fotografia e o aprender em Artes Visuais, a prática fotográfica e os seus efeitos no entendimento da Arte, e como tal vivência se relacionou com as suas vidas.

A pesquisadora identificou, nos discursos dos alunos sobre as atividades realizadas, a ausência de relação entre o conteúdo ensinado e suas vidas. Exemplos disso:

[...] uma vez a gente foi com uma professora de artes no museu, achei bem legal [...]. Mas eu não senti muita emoção como eu senti quando faço o meu blog, quando danço, e escuto as músicas [...]. Essa arte do museu não sei muito o que falar, nem lembro mais. (MARA apud VIEIRA, 2010, p. 51).

Na aula de artes eu noto que a gente precisa aprender uma cultura, por exemplo, algumas coisas que a gente aprende na escola é pra gente se tornar Cultos [...]. (MARCIA apud VIEIRA, 2010, p. 53).

Nas análises da autora, para vivenciar uma experiência com uma obra de Arte, é “[...] preciso estarem abertos, e ela tem que estar em consonância com a vida, com o que nos faz vibrar”. (VIEIRA, 2010, p. 56). O aprendizado com a Arte é um exercício que aproxima da vida, e esse encontro pode ser pensado como um encontro ético e estético.

A prática fotográfica foi uma abertura para a experiência, um ensaio, a partir do olhar, que fez com que o aluno parasse para observar, pensar e olhar para a cidade, sem a urgência ou a celeridade da atualidade. A fotografia registra um momento único, uma experiência singular, que jamais será repetida e vivenciada do mesmo modo. Ou seja, a experiência é que ocorre uma única vez, aproximada da vida, e entendida como um encontro ético e estético.

Na produção de Lucca (2013), encontramos discussões que sustentam a proposição de definir alguns referenciais para orientar aulas de Arte, as atitudes professores e as avaliações promotoras da vocação humana para o “ser mais” dos alunos. Para tanto, transita entre concepções filosóficas e sociológicas para informar que a aula de Arte inclui os alunos na busca pelo conhecimento, quando provoca e possibilita o entusiasmo, a experiência estética, a expressão da individualidade, a

flexibilidade de propósito, as mudanças de rumo até a formação para a participação e compreensão da sociedade.

Dessa forma, Lucca (2013, p. 131) opina que o contexto da sala de aula necessita criar oportunidades de experiências estéticas, uma estratégia para provocar o entusiasmo “[...] estar possuído por um sopro divino que nos faz inspirados e cheios de vontade de ir adiante [...]”, pelo conhecimento e despertar a vocação humana para o ‘ser mais’.

A percepção de que os conhecimentos são interligados promove a percepção dos conteúdos de maneira interdisciplinar. “Esta percepção de si e do mundo possibilita a compreensão e participação no panorama sociocultural contemporâneo”. (LUCCA, 2013, p. 107). Além disso, o contato com o conhecimento artístico multicultural tanto dentro quanto fora do ambiente escolar exercita a aceitação e a valorização das diferenças culturais, formando o aluno para compreender e participar do panorama sociocultural contemporâneo.

Essa formação requer um professor atuando como mediador do processo educativo, de maneira acessível e aberta à escuta, permitindo o diálogo, a reflexão e o debate de ideias. Ele deve instigar a curiosidade e o interesse, além de conhecer bem o aluno e seu histórico pedagógico, para poder orientá-lo para fomentar ainda mais os seus interesses. Nesse exercício conhece o aluno, seus interesses prévios, seu histórico pedagógico, suas inclinações e preferências.

Conhecer é um poderoso instrumento de potencialização da experiência pedagógica nas aulas. O professor que cria oportunidades de aprendizagem potentes e cativantes consegue maiores informações para planejar suas “[...] ações por um caminho que o agrada, instigando sua curiosidade, apresentando novos olhares, buscando identificação com o objeto de análise”. (LUCCA, 2013, p. 116).

Ao planejar uma aula de Arte prazerosa, o docente elenca ações baseadas no que os alunos valorizam e cria novas situações para fomentar o desejo de aprender, por meio de experiências estéticas. Assim, o desafio do professor de Arte está em desenvolver proposta de criação e orientá-la durante o seu processo, estimular a competência na manipulação dos materiais, para reforçar o pensamento dos alunos sem ser coercitivo.

A função da avaliação é melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem, melhorar a atuação de alunos e professores, e não apenas a classificação.

Contudo, em Arte, definir aquilo que deve ser avaliado, combinado com a busca de uma experiência estética, remete a quatro características de avaliação:

[...] acontece ao longo do processo - assumir que o aprendizado e as deficiências, ocorrem no decorrer das aulas, nas mais diferentes atividades pedagógicas, portanto a avaliação deve ser essencialmente contínua; [...] diversidade de formas de recolha de dados - defende a pluralidade de formas de recolha de dados da aprendizagem dos alunos pressupõe-se a aprendizagem de um aluno 'multialfabetizado'. (EISNER, 2004, p. 41).

[...] oportunizar o diálogo – oferecer ao aluno, formas de expressar verbalmente o conhecimento adquirido, motivando-o a refazer mentalmente o caminho percorrido oportunizando a reflexão sobre sua trajetória de aprendizagem; [...] não comparar o aluno em relação ao grupo e sim em relação a seu próprio desenvolvimento - o professor comprometido com a promoção da vocação humana para o 'ser mais' deve trabalhar para driblar as condições institucionais que tendem a considerar todos os alunos como seres iguais, que aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, e por isso, passíveis de comparação e classificação. (LUCCA, 2103, p. 123).

Depreende-se dessas características, bem como das leituras sobre os alunos e sobre os professores, que as aulas de Artes auxiliam na promoção da vocação humana para o 'ser mais', condição fundamental para a construção da autonomia e da emancipação intelectual dos alunos, além de contribuir para a retirada do lugar marginal da Arte como área do conhecimento e para o reconhecimento da dimensão de sua importância.

Agregamos a esse reconhecimento a proposição delineada por Curvello (2013), na/para discussão da presença/ausência da dança nas escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Salvador. Ancorada em concepções sociológicas e em análises de documentos oficiais para o Ensino Médio (Federal e Estadual), incorre por tessituras dos diferentes cenários do ensino da Dança nesses espaços escolares e suas (in)visibilidades.

O espaço da Dança no ensino público, particularmente no ensino médio, está construído por sua localização, isto é, à margem do processo educacional. Segundo a autora, isso prejudica a sua inclusão como área de construção de conhecimento com configurações próprias, sínteses transitórias de processos corporais, sociais, históricos, culturais, políticos e evolutivos.

A inserção da Arte nas escolas de Ensino Médio acontece por meio de programas e projetos, estruturados pelo MEC (Mais Educação ou Ensino Médio

Inovador) ou algum dos projetos de Arte da própria Secretaria de Educação (SEC-BA).

Esses programas e projetos são propostos como educação em tempo integral, em turno oposto e em regime de contratação temporária. São oferecidos em forma de oficinas, que se resumem apenas a *como fazer*, sem a necessidade de formação específica em Arte/Dança.

Nas observações realizadas *in loco* (Colégio Landulfo Alves - Centros interdisciplinares (CENINT), Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Colégio Estadual da Bahia e Colégio Estadual Thales de Azevedo) e nas entrevistas com gestores da SEC, diretores, coordenadores, professores e alunos das escolas pesquisadas, foram estabelecidos os trânsitos entre o discurso de cada um dos entrevistados, os textos dos documentos oficiais, a realidade do Ensino Médio e os autores que concebem a Dança como linguagem artística construtora de conhecimento.

Em síntese, a dança, como conteúdo da Arte, encontra-se desvalorizada. Sua percepção gira em torno do entretenimento e do lazer, descomprometida com a formação do aluno ou a construção de conhecimentos. Acresce-se, a isso, sua vinculação a aspectos disciplinares e comportamentais, sob a perspectiva dos corpos dóceis e controlados.

Nas entrevistas, evidenciou-se a concepção da Dança como uma ação motora do corpo, como atividade de lazer e entretenimento, que representa escolha política do sistema educacional vigente, reforçada pelo desconhecimento dos gestores e, também, pela acomodação dos professores de Dança.

Essa concepção de ensino revelou a hierarquização dos saberes e colocou a Dança nas fronteiras dos currículos de Arte, levando à total (in)visibilidade e desconhecimento como linguagem artística construtora de conhecimentos. A presença/ausência da Dança reafirma a urgência de proposta de educação, mais definida e inclusiva, que limite as fronteiras entre os saberes.

A forma como a Arte/Dança se constituiu no sistema educacional não favoreceu a diversidade e multiplicidade de aprendizados dos alunos. Apenas aumentou o distanciamento entre as múltiplas possibilidades de aprendizado da Arte no mundo e a educação que se faz na escola.

Contudo, vestígios de percepção diferenciada foram detectados nos Colégios Central e Thales de Azevedo. No primeiro, a Dança passou a ser incluída por iniciativa da própria escola, ao perceber a visibilidade que a Dança trouxe à

escola. No segundo, foi oferecida como atividade complementar, em oficinas, no contraturno das aulas (assim como as Oficinas de Desenho, Artes Visuais e Teatro). Nesses formatos, a Arte é trabalhada em suas diferentes linguagens (Dança, Teatro, Música e Teatro), com projetos interdisciplinares, em todos os eventos do calendário escolar.

Em relação à visibilidade, a autora reportou que a presença da Dança não representou a possibilidade de ‘pensar dança’, tanto no sentido estético como no sentido de ação cognitiva do corpo de proporcionar experiências estéticas significativas e um estímulo a uma atitude mais proativa dos alunos perante a vida. Foi, ao contrário, revestida como uma ação pontual de alcance aos produtos, e não para o processo artístico desenvolvido em salas de aulas.

No tocante à condição de atividade complementar, mobilizou os alunos nas três disciplinas, apresentando processos/produtos estéticos e cognitivos de grande amplitude e relevância para o seu crescimento, uma vez que se empenharam nas tarefas com motivação, permanecendo na escola além dos horários normais e atuando como construtores do seu próprio conhecimento.

Esta concepção reflete como as instituições escolares percebem essa linguagem artística, ou seja, de um lado, a valorização da questão corporal na promoção da saúde e, de outro, a tendência instrumental, como estratégia para os alunos melhorarem a sua capacidade intelectual.

Nos discursos dos alunos, apareceu a concepção de Dança como controle do corpo (exercício) e como disciplina ‘menos séria’, a vinculação da Dança como lazer, relaxamento e diversão. Mesmo participando das mesmas aulas, com o mesmo profissional, os alunos tiveram compreensões e concepções diversas sobre a Dança, de acordo, certamente, com as suas formas de interagir com esse conhecimento.

O ‘pensar dança’, segundo a autora, solicita a compreensão da dança como ação cognitiva do corpo e como possibilidade de proporcionar experiências estéticas significativas. Nessa visão o lazer e o prazer de fazer estão incluídos no processo, portanto não devem se constituir o objetivo primeiro. A Dança, como área de conhecimento, exige a interdisciplinaridade, a busca de outros saberes, a revisão de conceitos e mudança de paradigmas que possibilitem uma prática coerente e adequada às transformações da Dança na educação.

Diante desse cenário, ainda restaram questionamentos quanto à conduta a ser adotada pelos professores de Arte, quando não têm formação em Dança, ou como programar nas escolas as questões prescritas nos textos oficiais em relação à Arte/Dança.

A pesquisa de Gaio (2014) abordou as orientações filosóficas e sociológicas, elegendo como conteúdo as visualidades encontradas e, principalmente, produzidas por sua prática docente no/do cotidiano escolar de uma escola municipal do Rio de Janeiro, para discutir as experiências vividas nos “espaçotempos” da escola. Tal discussão tomou forma em reflexões sobre os posicionamentos dos sujeitos desse contexto diante de fissuras epistemológicas e conceituais.

O debate sobre os currículos vigentes e os praticados encontravam-se inseridos na investigação, trazendo à tona as imposições oficiais e as tessituras captadas nas entrelinhas dos cotidianos. As imagens que cercam o espaço, tanto as criadas quanto as que invadem tal cenário, estavam discutidas quanto ao seu potencial emancipatório.

Nas experiências vividas cotidianamente nos “espaçotempos” da escola, as subjetividades dos “praticantespensantes” foram encontradas nos imbricamentos dos indivíduos envolvidos no contexto. Na dinâmica do cotidiano, tudo o que surge nos “espaçotempos” da escola é passível de discussões e questionamentos que invariavelmente nos constituem como “praticantespensantes”. (GAIO, 2014).

As aulas, sob essa perspectiva, não devem ser encerradas em si, mas devem relacionar as vivências e produções e a pertinência dos conteúdos designados para a Arte, ao focar as imagens da estética do cotidiano como potencial emancipatório dos protagonistas da escola (alunos e professores). As imagens criadas pelos alunos, nas visualidades dos corpos, gestos e traços, que transitam poeticamente nos cotidianos escolares, clamam por olhares identificadores e incentivadores das diversas identidades, podendo levar a um aguçamento da sensibilidade. Esses olhares foram divididos em temas: **O que geramos e o que é gerado em nós. Vestindo a camisa. Quadros vivos. Autorretratos. Imagem e consumo.**

As produções visuais originaram-se das embalagens trazidas para debate, sobre o consumo, o papel dessas marcas e os seus poderes de convencimentos, com os objetivos de explorar todo o universo simbólico,

desenvolver uma postura crítica para analisar e subverter as imposições de identidades e aceitações.

Nas interpretações e ressignificações, a partir das obras canônicas, exigiu-se um olhar cuidadoso, no que se refere ao seu universo simbólico. Essa atividade envolveu interpretação corporal. Ao emprestar o corpo, não é apenas a fisicalidade que entra em jogo, mas também as subjetividades.

É óbvio que essas imagens excedem todos os sentidos dados a elas. Os professores devem atentar ao que pertence, ou não pertence, ao seu repertório imagético, que faz o repertório dos alunos. Só é possível estabelecer uma troca com os universos alheios.

A autora chamou a atenção para o currículo escolar oficial, os conceitos e conteúdos aprendidos/trabalhados, que negam os cotidianos escolares, não permitindo explorar as experiências visuais/culturais e as subjetividades dos alunos.

Silva (2016c) debruçou-se sobre o ensino do Teatro na Educação Básica em duas escolas municipais do Recife, que atendem os anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos, vinculadas às Regiões Político-Administrativas (RPAs)¹². O objetivo foi compreender o ensino desvelado no cotidiano da escola, do seu currículo em ação.

Nas escolas de Recife, no campo da Arte o componente curricular para o Teatro é diverso e multifacetado. As metodologias sistematizadas para a Educação Básica requerem dos professores uma consciência do espaço de atuação (cenário). Alinha-se, a essa consciência, a dos sujeitos com quem contracenam o texto curricular defendido (dramaturgia) e os propósitos pedagógicos assumidos (texto cênico), a fim de que a experiência estética subsidie a formação humana e a construção das subjetividades dos alunos, partícipes do processo pedagógico (encenação).

As análises empreendidas mostraram a presença significativa da linguagem teatral, nem sempre compreendida, levando a diversas interpretações, seja no atendimento às orientações curriculares para o Teatro, seja no auxílio de outras áreas do conhecimento. Apontaram, também, que o currículo prescrito indica uma concepção crítica e pós-crítica para o Ensino do Teatro. No entanto, esse

¹² A cidade de Recife se divide em seis regiões político-administrativas (RPAs): Centro, Norte, Noroeste, Oeste, Sudoeste e Sul. As RPAs, por sua vez, dividem-se em microrregiões, que agrupam os bairros.

Ensino parece ser concebido, no cotidiano da escola, de forma hierarquicamente menor, com práticas pedagógicas que oscilam entre as críticas/reflexivas e a ausência desse posicionamento.

Posto isto, apresentaram-se indicativos de que essa prática necessitava de discussões críticas, sistematizadas, problematizadoras e propositivas, alinhadas ao debate epistemológico do Ensino do Teatro na contemporaneidade.

O fato de o Teatro da Educação Básica de Recife – PE nem sempre ser compreendido como área de conhecimento dificulta o entendimento das orientações curriculares específicas, mas facilita a contratação de profissionais sem formação específica nessa área de conhecimento, em regime de complementação de carga horária.

Na compreensão das regras estabelecidas, dos discursos, dos modos de funcionamento do Teatro e da sua apreensão no cotidiano das salas de aula, vemos a Arte e a prática pedagógica do Teatro como campos multifacetados por concepções e ideologias.

De forma geral, as duas escolas pesquisadas eram semelhantes e possuíam problemas em termos de estruturas físicas, materiais, quantidade e qualidade dos espaços físicos, ventilação desfavorável para um ambiente de estudo e aprendizagem, recursos materiais reduzidos, quantitativo de alunos por turma, ausência de biblioteca e sala-ambiente para as aulas do componente curricular, entre outros.

Contudo, mesmo considerando que a prática teatral ultrapassa o espaço delimitado da sala de aula e as aulas/ensaios podem acontecer no pátio da escola (ainda que inapropriado para o trabalho), entendemos que o teatro abre espaços e invade-os. Tal abertura e invasão evidenciaram dois tipos de abordagem, a instrumental e a essencialista ou estética. Na abordagem instrumental, o teatro é ferramenta para os outros campos do conhecimento; na perspectiva essencialista ou estética, é ampliador da qualidade das experiências estéticas vividas pelos alunos, para o domínio, a fluência e a compreensão da expressão humana.

Essas duas abordagens têm implicações ideológicas, políticas e pedagógicas, que exigem posicionamentos firmes, debates, construção de argumentos, escuta e vigilância teórica, sempre.

O teatro, com aspectos como a ocupação do espaço no cotidiano escolar, exige: trabalhar o deslocamento dos personagens durante a ação, a articulação das

palavras, a emissão e a projeção da voz, a caracterização física dos personagens, a prontidão para acolher os alunos e orientar atividades; mediar desejos e interesses; resolver conflitos interpessoais e institucionais; assegurar conquistas; flexibilizar propostas; redimensionar objetivos; reestabelecer vínculos; tirar-colocar-(re)arrumar cadeiras e mesas para criar espaços de invenção, expressão, criação, (re)significação e sua relação com a plateia.

A ressignificação do espaço escolar propicia o reforço da identidade do professor como artista e da escola como espaço de produção e fruição do Teatro. Entretanto, conforme os relatos dos professores habilitados em teatro, a opção pelo Ensino das Artes Visuais é uma resposta à ausência de um espaço físico adequado para as atividades da linguagem teatral, uma questão de praticidade de espaço.

Dessa forma, o teatro aparece nos planejamentos dos professores, ora submisso a uma utilização fragmentada, momentânea e eventual e com orientações de componentes curriculares diversos, ora para atender a projetos e atividades extracurriculares. E, mesmo nessa formatação, o Ensino do Teatro mobiliza os alunos para a experimentação dos códigos da linguagem teatral, que pode transformar e que leva a pensar, sentir e refletir.

Essa mobilização, transitando entre as concepções filosóficas e sociológicas, encontrou em Maldonado (2016) os conteúdos da/de Arte estudados a partir de sua identificação nos documentos curriculares nacionais e locais, com a perspectiva da construção de sentido estético determinante do gosto erudito.

As leituras analíticas desses documentos curriculares possibilitaram interpretações e compreensões de seus conteúdos e de como a formação educativa e cultural dos indivíduos acontece durante os processos de escolarização. Em resposta a isso, ancora-se na educação estética no processo escolar, relacionando-a com os conteúdos selecionados para a aprendizagem da Arte e com as formas com que o conhecimento artístico tem sido distribuído no percurso de formação educativa.

O processo de educação estética escolar vincula-se às maneiras de ver e compreender a produção artística, relacionando-a à capacidade de interpretar e incorporar os valores estéticos/simbólicos que compõem e legitimam o repertório cultural. A incorporação desses valores integra a estrutura curricular para a Arte e faculta a percepção do papel da educação na configuração e distribuição da cultura nos documentos curriculares, ou seja, a curricularização da cultura.

Assim, a educação estética e a cultura curricularizada são mecanismos que se complementam numa relação direta para a promoção e a valorização do indivíduo em suas múltiplas dimensões, capacitando-o para o desenvolvimento de critérios de julgamento estético que definem o seu nível de erudição e qualificação do gosto.

O gosto é uma ação objetivada, com diferenças marcantes no tocante à realidade cultural dos indivíduos, por normas convencionais que regulam e legitimam formas de comportamento. No processo de escolarização da Arte, o gosto é determinado pela seleção do conhecimento distribuído como bem cultural a ser incorporado e evidenciado nas relações sociais cotidianas.

O juízo do gosto tem origem nos princípios da razão, em que o Belo não é conceito da experiência sensível, mas é essencialmente estético. Portanto, a educação estética viabiliza que razão e sensibilidade caminhem juntas, sem sobreposição. Assim, é na união entre razão e sensibilidade que se elaboram as criações artísticas.

Ter uma experiência estética (sensível), autônoma e crítica concede ao indivíduo a articulação entre razão e sensibilidade, no momento em que determina o valor de belo para algo. A educação estética representa uma possibilidade de aprendizagem quando diante de obra ou objeto artístico. A razão se aproxima dos sentidos e os sentidos se aproximam da razão.

O Referencial Curricular da Rede Municipal de Campo Grande – MS (2008) apresenta algumas reflexões sobre a estética e a educação estética. O conceito de estética é relacionado ao estudo da natureza do belo e dos fundamentos da Arte, na etimologia da palavra grega *aisthesis*. O objetivo da educação estética é ocasionar uma experiência sensível conectada à sociedade, para que a Arte seja compreendida no conjunto de suas relações universais e locais e para que as obras de Arte sejam apreendidas por meio da compreensão dos seus elementos estruturantes, além de preparar o aluno para romper as fronteiras da sua vida cotidiana.

Esse Referencial Curricular estabelece a importância das relações culturais para a aprendizagem da Arte, por meio da apreensão do objeto artístico como uma oportunidade de mudança no processo sociocultural. Em suas proposições, o documento orienta para o desenvolvimento de ações pedagógicas

para o conhecimento da Arte e para uma a vivência estética, a partir do contato com as diferentes manifestações artísticas e culturais.

De forma geral, 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 decorre da incorporação do conhecimento proposto na estrutura curricular para a Arte.

A cultura inserida nas ações pedagógicas expressa todo um aparato de referência de códigos e dispositivos de ajustamento para uma erudição que viabilize o sentido cultural escolarizado. Na escola, os documentos curriculares orientam para a valorização das informações das diversas culturas (individual, local, global) e para o favorecimento das relações sociais, dentro e fora dela.

As ações culturais, de acordo com as orientações curriculares, são executadas por meio de práticas pedagógicas, que didaticamente intermedeiam os conteúdos e as metodologias adotadas na escola. Esses encaminhamentos, modos, modelos e métodos efetivam a institucionalização da cultura.

A cultura curricularizada é reforçada pelos documentos curriculares, por introduzirem o arcabouço da cultura em seus conteúdos e, conseqüentemente, pelas práticas educativas. É entendida como a principal formadora de cultura no contexto escolar, utilizando-se de uma didática pedagógica para mediar o conhecimento que compõe as orientações curriculares para as disciplinas.

Nos documentos curriculares de Arte, a seleção dos conteúdos estéticos para o domínio do conhecimento erudito revela a formação do gosto, pelo conjunto de valores culturais, de outras formas de expressão artística, distinguindo-se o gosto culto do gosto popular, podendo influenciar significativamente a constituição cultural de cada indivíduo.

Em sua pesquisa, Maldonado (2016), fundamentado no pensamento de Bourdieu (2007b), expõe que as preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social são 'disposições', gostos de ordem cultural, que se evidenciam pelo conjunto de regras éticas, estéticas e cognitivas incorporadas pelas experiências social, familiar e escolar.

Na sociedade, a Arte é regulada pelo consumo de obras e pela habilidade para aprimorar o pensamento crítico, expressar opiniões a respeito de produções estéticas, acarretando níveis de distinção às classes sociais. Sob essa ótica, o gosto

e os dispositivos estéticos “[...] unem ou separam as pessoas em grupos sociais, uma vez que o gosto é um princípio tanto para classificar como para ser classificado”. (MALDONADO, 2016, p. 148).

O autor menciona que algumas instituições culturais implementam projetos de curadoria de exposições (seleção de artistas e obras que irão compor a mostra) como programas educativos. Esses projetos são direcionados para a compreensão dos conteúdos abordados sobre o conjunto exposto.

Alguns programas educativos das instituições adotam metodologias próximas às escolares, com conteúdos específicos para orientar as atividades dos professores, na preparação dos alunos para a visita. Para esses procedimentos educativos, contam com a atuação de Arte educadores, pedagogos, pesquisadores e historiadores.

A estrutura textual desses documentos possui uma matriz cultural para a formatação do conhecimento privilegiado que viabiliza o acesso à informação historicamente condicionada e para o conhecimento erudito, privilegiando o acesso à informação historicamente instituída, segundo o conhecimento padrão social distinto.

Essa matriz cultural reafirma o conhecimento erudito como um ‘poder’ a ser adquirido nas práticas de socialização, como se os conteúdos indicados para a apropriação artística e cultural estivessem ao alcance das instituições educativas. Em contrapartida, as menções sobre cultura popular aludem-se aos aspectos de produção do código de erudição, como um elemento estético visual que ilustra o discurso narrativo da obra. Assim, o popular é um discurso periférico nas proposições que evidenciam a noção de alta cultura.

Os materiais didáticos da educação não formal, estabelecidos para uma gradativa incorporação e alteração do gosto pela manifestação do pensamento criativo, induzem o olhar para o inusitado, a relação entre o aluno e o objeto, definida apenas pela escolha do gostar ou não de algo. De modo geral, as ações educativas nos museus e nas instituições culturais (como institutos e bienais de Arte), seguem um processo conduzido a partir da exposição do conjunto de obras, encaradas como artefatos para a disseminação de conteúdos culturais.

Nessa lógica, seguem os materiais educativos na evidência da idealização cultural, privilegiando determinados conhecimentos que, por meio de experiências pedagógicas, visam à reflexão, à criatividade, à expressão e ao

interesse por outras manifestações de cultura. Descobrir, ampliar e transformar os valores culturais são movimentos essenciais para a aproximação da Arte.

Em Marcos (2017), essa aproximação se dá pela investigação das Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) do Estado de São Paulo, particularmente referentes à música. Tal particularidade tem o objetivo de identificar/analisar o modo de formação pretendido pelo material, confrontando-o com os conceitos de emancipação, esclarecimento, autonomia, regressão da escuta e semiformação.

O conteúdo analisado para os cinco anos do ensino fundamental identifica-se pelos parâmetros musicais (altura, duração, intensidade e timbre), relações entre som e silêncio, a impossibilidade de se explicitar essa relação nas aulas de música e as possibilidades de aquecimento para a aula, de acordo com as orientações curriculares e didáticas.

As orientações indicam que a “[...] capacidade de cantar e expressar-se por meio da linguagem musical é intrínseca ao ser humano [...]”. (SÃO PAULO, 2015, p. 94). Entretanto, a capacidade de cantar não é inata. É provocada por uma relação entre a música e o sujeito, desde o seu nascimento, ou se for referente às habilidades ou à receptividade musical em experiências de educação musical.

Além disso, na diversidade da sala de aula, há alunos indiferentes à escuta musical. Adorno (2011) mapeia os comportamentos típicos da escuta musical nas condições da sociedade contemporânea, analisando o ouvinte indiferente à música. Sua indiferença não significa falta de disposição natural ao universo musical, mas de um processo vindo da infância. Esse tipo de ouvinte, em contato com os estudos musicais, limita-se a se fixar no aprendizado das notas ou mesmo são incapazes de aprender.

Essa proposição demonstra que o conhecimento estético não interfere na capacidade de sentir os sons. Mas não se pode gostar daquilo que não se compreende, por isso é inquestionável a necessidade de uma educação estética. Além disso, a incapacidade do público em geral de realizar uma análise estética favorece ainda mais o crescimento desenfreado da indústria cultural. (ADORNO, 2011).

Os materiais didáticos não preveem discussões para o desenvolvimento estético social/coletivo.

Todas as situações de aprendizagem devem provocar discussão/reflexão sobre o belo e o feio, bom e mal, o moral e o imoral, sem que esses discursos sejam tratados como dogmas ou verdade absoluta, mas como uma referência à dialética do particular, singular e universal. (MARCOS, 2017, p. 53).

A música figura como orientadora para a utilização da voz e do corpo como instrumentos musicais. Essa escolha é mais flexível e relativa que teórico-metodológica, devido à ausência de materiais (instrumentos musicais) disponibilizados aos professores nas escolas.

A música não é formada de sons isolados, mas de conjuntos de sons que são escolhidos, ordenados e organizados, de acordo com a intenção e o significado que o indivíduo atribui à sua criação. O material traz uma discussão sobre os parâmetros do som, mostrando as partituras e como os acordes, as melodias e as harmonias estão relacionadas a esse parâmetro.

O material indica que os sons, do cotidiano ou não, possuem mais de um parâmetro concomitantemente. No simples fato de emitir um som, coloca-se o aluno em contato com todos os parâmetros musicais.

Para trabalhar a intensidade e o timbre, propõe exercícios de percussão corporal para o aquecimento do corpo, propiciando que esses dois parâmetros sejam trabalhados razoavelmente. Já nos exercícios que abordam a altura e a duração, o som resultante de uma batida de pé ou de palmas pode ser considerado insuficiente.

No material, os conceitos dos parâmetros são abordados superficialmente. A prática inclui exercícios a partir do uso do corpo, fora de um contexto musical. Os métodos oferecidos pelo livro objetivam o desenvolvimento da habilidade musical.

Na condição didática, a música é introduzida na proposição de exercícios para a análise das características singulares de gravações musicais, conteúdo importante para o desenvolvimento musical dos sujeitos; exercícios de aquecimento, com uma relativização da contextualização social, histórica e filosófica; exposição sobre biografias de compositores e contextualizações históricas de poucas obras; expressão de sentimentos, atrelados exclusivamente ao repertório erudito, desconsiderando-se as composições folclóricas e populares.

Tendo em vista que o contato com obras autênticas contribui para a emancipação e o esclarecimento, é preciso instrumentalizar os alunos com conteúdos que condensem tais pretensões.

Em outras palavras, para uma educação musical com o objetivo de formar um aluno autônomo, devem-se abordar obras musicais de reconhecido valor estético, populares ou eruditas, de gêneros e estilos variados, e de diferentes segmentos sociais, a fim de obter uma fruição aprofundada e uma aprendizagem emancipadora.

4.2 (In)Definições de uma Área Disciplinar: problematizando o tratamento dos conteúdos nas orientações/discussões curriculares

Vieira (2010) discorre sobre elementos da história do ensino dessa disciplina, com ênfase nos PCNs, problematizando algumas das condições histórico-culturais que influenciaram a construção discursiva da disciplinarização. A pedagogização dos saberes fez parte da construção da sociedade normativa e disciplinar, com o objetivo de criar um estilo específico de sujeito, fabricar modos de ser, transformar e disciplinar, com práticas e valores colocados como verdadeiros e necessários.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte é entendida como um produto cultural e histórico, orientado pelo estudo das estruturas formais das obras de Arte e da história da Arte, pela adoção de métodos e procedimentos que promovam uma ação cultural da Arte na escola.

A autora informa que os documentos curriculares orientam sobre o valor do estudo da Arte de outras culturas para o conhecimento das manifestações artísticas. Contudo, o ensino da Arte não leva à construção de identidade e da consciência do jovem, para melhor compreensão da sua inserção e participação social.

Mesmo como uma forma de comunicação para explicar as contingências dos fatos referentes às questões sociais e culturais, nem toda Arte é passível de entendimento, pois possui códigos específicos. A Arte cria e altera códigos; portanto, não é somente comunicação.

Em síntese, o ensino da Arte é desfavorecido no contexto escolar, por ser expressão questionadora do conhecimento estabelecido, até mesmo da própria Arte.

O convívio com ela situa-se à margem da sociedade e, conseqüentemente, do contexto escolar, onde não desfruta da reputação de matéria útil.

A autora explica que o aluno precisa compreender que a Arte é uma linguagem e, portanto, o seu ensino deve favorecer e valorizar conteúdos que propiciem o entendimento da Arte como cultura, o artista como ser social e os alunos como produtores e apreciadores das diversas manifestações artísticas e culturais dos povos de diferentes épocas e localidades.

Aprender com Artes Visuais é decifrar os signos que se revelam, é ser sensível aos signos percebidos das imagens, e assim movimentar perceptos, afectos e criar blocos de sensações por meio do olhar. A fotografia possibilita o registro de um momento único, uma experiência singular, que jamais será repetida e vivenciada do mesmo modo. Ou seja, a experiência ocorre uma única vez.

Em que pese o sentido buscado pela fotografia, a autora registra que o currículo se centra nos saberes tradicional, cultural, histórico e cronológico, rompendo com possibilidades de criar e construir redes de sentido e percepções e atividades mais reflexivas. Por fim, o currículo converte tudo em conhecimento pronto, muitas vezes um conhecimento absoluto e universal, apenas solicitando aprender o modo como é ensinado. Sob esse aspecto, as práticas curriculares em Artes são, significativamente, conteudistas.

Para Lucca (2013), a experiência estética desenha-se a partir da percepção sensível envolvida no momento da criação ou da contemplação de um objeto estético. É uma experiência profunda e sensível, que acontece quando as faculdades sensoriais, intelectuais e emocionais são estimuladas, propiciando uma experiência prazerosa, a 'sensibilidade estética'.

No entanto, para que isso ocorra, torna-se necessário projetar um currículo motivador, diminuindo a distância profissional entre professor e alunos. O desafio do professor de Arte está em desenvolver proposta de criação e orientá-la durante o seu processo, fomentar a competência na manipulação dos materiais, e reforçar o pensamento dos alunos, sem coerção.

Esse mesmo professor, distante da projeção do currículo motivador, ainda precisa discutir a avaliação, uma vez que está imersa em um campo no qual todos se sentem injustiçados e oprimidos, já que estão habituados a estabelecer a relação entre exames e sistema de ensino, baseados em julgamentos da qualidade de seus trabalhos.

Embora a avaliação formativa pareça adequada aos objetivos das Artes na escola, todo processo de avaliação é sempre parcial. É possível verificar todos os dados de resultados de maneira rigorosa, envolvendo-se também o ponto de vista dos professores, ou seja, o que pretendem com a apropriação dos alunos, dependendo das condições da sala de aula.

O compromisso com a promoção da vocação humana para o 'ser mais' está fundado no trabalho para driblar as condições institucionais que tendem a considerar todos os alunos como seres iguais, que aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, e por isso, são passíveis de comparação e classificação.

Essas considerações encontram em Curvello (2013) uma análise focalizada nos determinantes trazidos para o Ensino Médio pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), até o texto do Plano Nacional de Educação, PNE (BRASIL, 2010), que não refletem a realidade das escolas, uma vez que se movem em um ambiente confuso desde a indefinição do seu perfil até às questões que envolvem currículo, carga horária, professores e estrutura física.

Em resumo, esses documentos projetam a apropriação dos saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artística, para a formação e o desempenho social do cidadão. Entretanto, está clara a distância entre a percepção das escolas e as concepções de Arte apontadas pelos documentos oficiais.

Nesse cenário, a dança possui uma menor valia. Não atrai os alunos, por ser considerada área associada a índices de salários mais baixos, além de favorecer a construção de ausências.

Dessa forma, estabelecer uma relação entre a monocultura do saber e o rigor científico e a invisibilidade e hierarquização em relação à Dança, como conteúdo da Arte, constitui-se uma possibilidade (ainda não concretizada) de diálogos entre diferentes modos de produção e de percepção das culturas, como experiência de sensibilidade estética e ação cognitiva do corpo.

Posto isso, a autora registra que, nas discussões sobre a Arte nessa etapa da educação básica, não existe a pretensão de validar a Dança como conhecimento e, muito menos, favorecer a sua inclusão no currículo. A concepção da Dança, portanto, fortalece a perspectiva da ação motora do corpo, como

atividade de lazer e entretenimento, representativa da escolha política do sistema educacional vigente, reforçada pelo desconhecimento dos gestores e, também, pela acomodação dos professores de Dança.

De forma geral, a concepção de Arte em/na Dança, quando e se praticada, fragmenta-se em múltiplas 'modalidades' que não se articulam entre si, desconectadas do currículo das escolas. Diante disso, a autora esclarece que a Dança, como área de conhecimento, exige a interdisciplinaridade, a busca de outros saberes, a revisão de conceitos e a mudança de paradigmas que possibilitem uma prática coerente e adequada às transformações da Dança na educação.

Nessa discussão sobre a prática coerente e adequada às transformações dos conteúdos da/de Arte, Gaio (2014) intensifica o debate sobre os currículos vigentes e os praticados, trazendo à tona as imposições oficiais e as tessituras captadas nas entrelinhas dos cotidianos.

A autora discorre sobre as práticas cotidianas do ensino da Arte e suas produções de saberes e de subjetividades, recorrendo a uma narrativa sobre o trabalho artístico realizado com alunos, especificamente Arte, imagem e estéticas vividas e Produção de visualidades.

Propõe que o ensino de Arte deve orientar-se sobre "enxergar o cotidiano da escola como potencial de criação", lançando um olhar sensível para a rotina do dia a dia, ao mesmo tempo, que despertando nas pessoas que o ocupam esse lugar uma relação sensível para além das atividades comuns.

Essas subjetividades são recuperadas no estudo de Silva (2016c), uma vez que o Teatro, também como conteúdo da Arte, concebido no cotidiano da escola, apresenta-se por/com práticas pedagógicas que oscilam entre as críticas/reflexivas e a ausência desse posicionamento para o Ensino do Teatro na contemporaneidade.

São práticas orientadas/estabelecidas nas Políticas de Ensino da Rede Municipal do Recife (PERMR), cujas orientações gerenciam e organizam o cotidiano da escola, não promovendo o diálogo entre o currículo prescrito nos documentos instituídos e o currículo em ação.

No PERMR, o componente curricular - Arte, composto por quatro linguagens artísticas, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, encontra-se norteadada pela abordagem triangular, que concebe o Ensino da Arte a partir da triangulação de

três eixos: o ler e o contextualizar das produções artístico/culturais em contextos diversos (tempos/espacos/culturas) e o fazer artístico.

Nas Matrizes Curriculares compostas pelos Direitos de Aprendizagem, Objetivos e Conteúdos, os conteúdos são selecionados para cada ano da escolaridade, objetivando conhecer, compreender e interpretar os elementos compositivos da linguagem artística, para a formação do aluno como leitor crítico e reflexivo. Contudo, na condição de objeto de pesquisa, o Teatro não consegue expressar, criar, recriar e desenvolver suas poéticas, tampouco a reflexão sobre elas.

Isso se alimenta no total de horas da disciplina: duas aulas semanais, com 50 minutos cada, o que não favorece a qualidade do trabalho pedagógico com o Teatro, uma vez que não leva em consideração o tempo e o espaço para a realização das atividades específicas desse campo do conhecimento.

Portanto, o trabalho realizado/pesquisado, mesmo que articulado às orientações da Matriz Curricular, adota o fazer pedagógico teatral superficial e desprovido de ação reflexiva e consciente. Trata-se de mais uma experiência pontualmente vivida e pouco aproveitada como ação-reflexão da prática pedagógica para o Ensino do Teatro.

No tocante à articulação indicada por Silva (2016c), localizamos análises mais específicas em Maldonado (2016), sobre o papel dos documentos curriculares (nacionais e locais, estaduais e municipais) nas leituras, proposições e reflexões sobre a Arte, até expressões para a construção de sentido estético determinante do gosto erudito. Esses documentos curriculares ocasionam interpretações e compreensão de seus conteúdos e de como a formação educativa e cultural dos indivíduos se efetiva durante os processos de escolarização.

Tais possibilidades têm finalidades comuns, isto é, a distribuição do conhecimento artístico, propondo meios para a elaboração da educação estética que, no processo escolar, se relaciona aos conteúdos selecionados para a aprendizagem da Arte e as formas com que o conhecimento artístico se personifica no percurso de formação educativa.

A educação estética promovida na escola, de acordo com os documentos curriculares, volta-se para o desenvolvimento da percepção estética por meio do contado com o fenômeno artístico (manifestação cultural) e a história no seu

conjunto. Trata-se de ação sensível, que busca ordenar o conhecimento artístico para a transformação da realidade cultural dos indivíduos.

O currículo torna-se, então, o mecanismo de definição de significados para a formatação e a compreensão das diferentes identidades, desenvolvendo critérios de regulação educativa e a prescrição de conteúdos científicos e culturais. “Portanto, o currículo já é definido *per se* por uma seleção cultural específica para o processo de escolarização”. (MALDONADO, 2016, p. 144).

A noção de curricularização da cultura ganha dimensão nos documentos curriculares, com a valorização dos padrões culturais dos indivíduos evidenciada no discurso, e por aproximar o conhecimento científico da realidade cotidiana e escolar. Isso porque a Arte, como principal formadora de cultura no contexto escolar, orienta-se para a reflexão e o respeito aos valores das diferentes produções artísticas e culturais.

“Aprender Arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado”. (BRASIL, 1997, p. 35). O percurso cultivado revela a condição e a função cultural da Arte na educação, para os vários aspectos da cultura, nas diferentes manifestações da expressão humana.

Os documentos curriculares locais definem-se por conteúdos, selecionados por meio dos movimentos, estilos artísticos e artistas, apontando no seu texto uma relação de artistas e suas produções (internacional, nacional e regional). Essa seleção de artistas deixa subentendido o padrão estético de referência artística, fato que interfere diretamente na orientação/formulação do gosto dos alunos, revelando que o currículo em Arte orienta para a formação do gosto. O que é apreendido no gosto culto *versus* gosto popular influencia significativamente na constituição cultural individual.

Os museus e seus materiais pedagógicos ostentam outras possibilidades, embora constituídas no espaço da educação não formal, para a permanência da Arte como ciência, em contraposição à sua existência no espaço da educação formal, isto é, sua condição de prática e ensino da/de Arte.

Isso porque registram elementos específicos com orientações metodológicas, para suprir algumas carências enfrentadas pelo professor em seu ambiente de trabalho, por meio de conteúdos não detalhados e nem revestidos de proposições para/de ações didáticas, mas sugerindo ao professor estratégias, em função da realidade de formação cultural dos professores e alunos.

A estrutura textual desses documentos possui uma matriz cultural para a formação do conhecimento privilegiado, que tem viabilizado o acesso à informação historicamente condicionada para o conhecimento erudito, facilitando o acesso à informação historicamente instituída, seguindo o conhecimento padrão social distinto.

Em suma, os materiais 'didáticos' da educação não formal estabelecem uma gradativa incorporação e alteração do gosto pela manifestação do pensamento criativo, orientando o olhar para o inusitado, na/para a relação entre o aluno e o objeto, definido apenas pela escolha do gostar ou não de algo.

Na atualidade, a Arte, por toda a complexidade que a envolve, exige atualizações constantes no modo de se relacionar com situações que fogem aos padrões do sistema tradicional de interpretação curricular. A educação em/pela Arte implica a construção do pensamento estético, que deve ser impulsionado por informações contínuas vindas de outras áreas do conhecimento e relacionado às realidades do cotidiano (o que já apreendemos na defesa de Gaio, 2014).

Vimos essas informações em Marcos (2017), nas análises construídas sobre as Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) do Estado de São Paulo (2015), especificamente os trechos que se referem à música, para verificar o modo de formação pretendida pelo material. A referência à música está nas orientações curriculares (conteúdo) e didáticas (forma) de Arte para os anos iniciais do ensino fundamental.

No tratamento dos gêneros musicais, as orientações curriculares fazem referência à música popular e à clássica, informando que a clássica pode ser denominada erudita ou de concerto. Essa afirmação revela um erro grave, pois a música clássica refere-se obras que compõem um determinado período da história da música, o classicismo. Sendo assim, toda música clássica é erudita, mas o inverso não procede. Elas não são sinônimas, pois há também música antiga, medieval, barroca, romântica, etc.

Esse equívoco cria situações de afastamento das aprendizagens dos/nos alunos, uma vez que enfatiza o aprendizado de música clássica (classicismo). Além disso, em outro momento, o material curricular registra o termo 'concerto de música não erudita', referindo-se à música popular ou folclórica, o que torna o termo 'música de concerto' inapropriado para definir um gênero, mas evidencia o consenso quanto à utilização da nomenclatura 'erudita'.

As denominações erudita e popular passam a ser as mais adequadas para diferenciar determinados tipos de música. As demais nomenclaturas, como música clássica e/ou de concerto, são utilizadas com cautela. O significado de cada uma é explicado, e é mencionada a existência de outras possibilidades para a sua utilização.

Em que pese esse contexto, os materiais didáticos, ainda, não preveem discussões para o desenvolvimento estético social/coletivo, pois todas as situações de aprendizagem devem provocar discussão/reflexão sobre as categorias de valor de belo e feio, moral e imoral, presentes em todas as esferas humanas: religiosa, política, científica, cotidiana e econômica.

De modo geral, as orientações curriculares referendam a preponderância da prática sobre a teoria, ao separar a teoria do estudo de gêneros, das carreiras musicais e da prática, da invenção e da criação pessoal. Essa concepção é reducionista e um caminho para a semiformação no ensino de música, singularizando o necessário equilíbrio entre aprendizagem, teoria e prática.

Finalizando nossas análises, depreendemos desde um posicionamento político sobre o currículo até um posicionamento sobre os conteúdos da/de Arte nas dissertações e teses. Contudo, tais posicionamentos, em nossa interpretação, respondem pelos (des)entendimentos em torno das (in)definições curriculares, ilustrando uma lógica implícita ao debate construído, de um lado, pela excessiva centralização nas discussões de práticas e ensino de/da Arte, mediadas pela/na incorporação da subjetividade, da discussão acerca da moralidade, da sensibilidade, da cultura como uma segunda natureza e da faculdade individual de julgamento do gosto.

De outro, pela escassa relativização da/na produção do conhecimento de/da Arte, que pode variar a partir da perspectiva do observador. Mesmo transitando entre as concepções filosóficas, sociológicas e artísticas, elas não conseguem produzir, juntas, formas criativas de compreensão da realidade que potencializem umas às outras, culminando na condição de conhecimento pedagógico.

Por fim, dizemos que o que tem sido pesquisado sobre a Arte e identificado como conteúdos parte da identificação de que são poderosos pela/na escolha, mas, nas análises, configuram-se como estudo/discussão distante do currículo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: **Textos Escolhidos**. Coleção: Os Pensadores. São Paulo/SP. Editora: Abril, 1996.
- ADORNO, Theodor W. **Filosofia da nova música**. São Paulo, Perspectiva, 2009.
- ADORNO, Theodor W. **Introdução à Sociologia da Música**: doze preleções teóricas; [Trad. De Fernando R. de Moraes Barros]. Ed. Unesp, São Paulo, 2011.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. [Trad. de Artur Morão]. Lisboa: Edições 70, 1970.
- 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.
- APPLE, Michael. **Regulando o conhecimento oficial**. In: Conhecimento Oficial: educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.
- APPLE, Michael. **Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação**. In: Currículo e políticas públicas. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982; 2006.
- APPLE, Michael W. **A política do 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, 2008.
- ARNHEIM, Rudolf. **Consideraciones sobre la educación artística**. Barcelona: Paidós, 1993.
- ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e intelecto na arte**. [Trad. Jefferson Luiz C amargo; ver. da trad. Daniel Camarinha da Silva]. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ARNHEIM, Rudolf, **Arte e Percepção Visual**: Uma Psicologia da Visão Criadora. S. Paulo, Pioneira - Thomsom Learning, 2005.
- BARBOSA, Ana M. **As mutações do conceito e da prática**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Inquietações sobre o ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARROS, Ângelo R. S. **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**: das origens às reconfigurações. 1. ed. Olinda: Livro Rápido, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **O novo capital**. In: Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Oeiras, Portugal: Celta, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual**. Editorial Montessor, 2002.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela Arte: os museus de Arte na Europa e seu público**. [Trad. Guilherme de Freitas Teixeira]. São. Paulo: Zouk, 2003, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. São Paulo: Edusp, Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Papyrus Editora, 2008.

BRANDÃO, Carlos A. L. **Arte e ciência: o ser poético e o ser vivo**. In: **A república dos saberes: Arte, ciência, universidade e outras fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº15/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1 de junho de 1998a.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. MEC - Ministério de Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. MEC - Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Arte.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. MEC - Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM**. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. MEC - Ministério de Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. PNE. Brasil: 2010. Disponível em:

BRASIL. MEC - Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular para a Educação Infantil** – v.3 – Conhecimento de Mundo. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. MEC. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **BNCC**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 set. 2018.
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 02 jan. 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CASTANHO, Maria E. **Arte-educação como componente curricular**. In: III Colóquio luso-brasileiro/VII Colóquio sobre questões curriculares, 2006, Braga, Portugal: Universidade do Minho, v. 1, p. 569-578, 2006. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46867/1/Anais_Anexo%20III.pdf> Acesso em: 02 jan. 2018

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

CURVELO, Marília N. **A (in)visibilidade da Dança nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Salvador**. Salvador, 2013. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12891>> Acesso em: 04 Nov. 2017.

DAMIANO, Gilberto Ap. e MOREIRA, Tânia. **Arte no ensino fundamental: corpo (reidade), currículo fragmentado, polivalência e equipe multiartística**. **Revista Lusófona de Educação**, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/NB/Downloads/2567-1-8870-1-10-20111229.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta: e outros textos**. Edição Preparada por David Lapoujade. Organização da edição brasileira e revisão técnica Luiz Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006a.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34 Ltda., 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Coleção Trans. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34 Ltda., 1997.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: Lógica da sensação**. [Trad. Coord. por Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, v. 3, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** [Trad.: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz]. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Coleção Trans. Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34 Ltda., 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloísa Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da Educação**. 3. Ed. São Paulo: Nacional. [Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira], 1959.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. [Trad. Otávio Rodrigues Paes Leme]. In: CIVITA, Vitor (ed.). Dewey. São Paulo: Abril Cultural, Cap. 1, p. 3-28, 1980. (Os Pensadores)

DUARTE JR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação**. Campinas, SP: Papyrus. 1995.

DUARTE JR, João-Francisco. **A montanha e o videogame: escritos sobre Educação**. São Paulo: Papyrus, 2010a.

DUARTE JR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a Educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2010b.

DUARTE JR, João-Francisco. O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível. Entrevista concedida a Carla Carvalho. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 12, n. 3, p. 362–367, 2012.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. [Trad. por Maria do Carmo Duffles Teixeira]. **Revista Brasileira de Educação**. n. 17, Maio/Jun./Jul./Ago., 2001.

DUFRENNE, M. **Estética e Filosofia**. 3ª ed). São Paulo: Perspectiva, 2008.

EAGLETON, Terry. **A Ideologia da Estética**. [Trad. de Mauro S. R. Costa]. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

EISNER, Elliot. **El Arte y la Creación de la Mente**. Barcelona, Paidós, 2004.

EISNER, Elliot. **O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática da Educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 5-17. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: 9ª. Ed. Zahar Editores, 1973.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro**. In: GENTILI, Pablo. (Org.). Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a

crise da escola pública. (crítica ao neoliberalismo na Educação) Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. [Trad. J. A. Guilhon de Albuquerque e M. T. C]. 13ª ed. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. [Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Therezada Costa Albuquerque, Revisão de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade v. 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007 b.

FOUCAULT, Michel. **Soberania e disciplina**. Curso do Collège de France, 14 de janeiro de 1976. In.: FOUCULT. Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**, Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: um resumo do curso. In: Ditos e Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense universitária, p.214-237, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e poder**. In.: FOUCULT. Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29ª ed. [Trad. de Raquel Ramallete]. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987, 2002, 2004, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 10 Maio 2018.

GADAMER, Hans Georg. Verdade e método; tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997,

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educarse**. Tradução Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em Retrospectiva**. Petrópolis: Editora Vozes, , p. 367-368, 2007a.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GAIO, Marcela W. **Trânsitos poéticos no ensino da Arte**: as visualidades, subjetividades e afetividades no cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 2014. 112 f.: il. Dissertação (Mestrado em Arte). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7789> Acesso em: 04 Nov. 2017.

GEBAUER, Gunter. e WULF, Christophe. **Mimese na cultura**: agir social, rituais e jogos, produções estéticas. São Paulo: Annablume, 2004.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, Tomás Tadeu da & GENTILI, Pablo. (Org.) Escola S. A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo? Brasília: CNTE, 1996.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **Reformas educativas y Reforma del currículo**: anotaciones a partir de la experiência española. In WARDE, Miriam Jorge. (Org.). Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, SP: PUC, 1998.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **Educar por Competências: o que há de novo?** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed. 264 p. 2011.

GOODSON, Ivor F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. [Trad. de Vera Joscelyne]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. [Trad. Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento]. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HAUSER, Arnold. **A Arte e a Sociedade**. Lisboa: Editorial Presença, LDA. 1973.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. 5. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. [Trad. Jussara Haubert Rodrigues]. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IANNI, Octavio. **Sociologia e literatura**. In: Sociedade e literatura no Brasil [S.l.: s.n.], 2004.

JIMENEZ, Manoel. **O que é estética?** São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. [Trad. de Valério Rohden e Antônio Marques]. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma**. São Paulo, Perspectiva, 1999, 1942.

- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. – 2. ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LARROSA, Jorge. **O. Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaio de filosofia e educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. [Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi]. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LEONTIEV, Dimitry. A. **Funções da arte e educação estética**. In: FRÓIS, J. P. Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- LOWENFELD, ViKtor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.
- LUCCA, Lisie De. **Arte na escola: a experiência estética como um dos caminhos para promoção da vocação humana para o ser mais**. São Paulo, 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9695>> Acesso em: 04 Nov. 2017.
- LUKÁCS, Georg. **Introdução à estética marxista**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1978.
- MALDONADO, Rafael D. **Documentos Curriculares de Arte: afirmação estética do gosto na confluência dos campos educativo e artístico**. Campo Grande. 2016. 220, p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/2861>> Acesso em: 04 Nov. 2017.
- MARCOS, Marcelo H. de. **O ensino de música nas escolas públicas paulistas: entre a formação e a semiformação**. Recife, 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – São Paulo. Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/153712>> Acesso em: 04 Nov. 2017.
- MARTINS, Raimundo. Educar com imagens: múltiplos tempos e interpretação. **Arte na Escola, Boletim**, São Paulo, n. 45, abr. 2007.

- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MOISÉS, Massaud. **A Criação Poética**. São Paulo: Editora USP, 1977.
- MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAND, D. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, p. 189-220, 1996. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-multirreferencialidade-aplicada-a-pratica-da-educacao/105718>>
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, Cleoni M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, p. 154-164, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/NB/Downloads/18875-77496-1-PB.pdf > Acesso em: 30/Set/ 2017.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém**. Tradução: Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**, São Paulo, Cia. Das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos: ou como filosofar a marteladas**, s/d, pp. 59-63. In DIAS, Rosa M. Nietzsche educador, 1991.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. In.: SAFRANSKI, Rüdiger. Nietzsche, biografia de um tragédia. São Paulo: Geração Editorial, 2001.
- NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- OLIVEIRA, Inês B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- OSBORNE, Harold. **Estética e teoria da arte**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1986.
- PACHECO, José A. **Estudos Curriculares**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1993.
- PEIXOTO, Maria Inês H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- PERASSI, Richard L.S. **Estética & Teoria da Arte**. (Material de apoio). UFMS - Artes Visuais. Campo Grande - MS. (Impresso). 2008. Disponível em: <

<https://pt.scribd.com/document/37745231/Estetica-e-Teoria-da-Arte-Richard-Perassi>>. Acesso em: Abr. 2019

PIEPER, Josef. **“Amor” in Crer, esperar e amar**. Notandum. São Paulo, n. 4, 1980.

PLAZA, Julio. **Arte/Ciência: uma consciência**. ARS, São Paulo, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202003000100004 >. Acesso em: Abr. 2019.

SANTANA, Arão P. de. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em Artes. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, 15., Belo Horizonte, 2010. Anais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, p. 777-821.2006.

SANTOS, Boaventura de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social: A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia de saberes**, Editora Boitempo. São Paulo, 2007.

SANTOS, Rojanira R. dos. **Legitimação da arte no campo científico: estudos de caso com grupos de pesquisa do CNPq / Rojanira Roque dos Santos**. São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1129>> Acesso em: 22 set. 2017.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental ano iniciais: 1º ano**. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; [Coord. geral, Carlos Eduardo Povinha, Roseli Ventrella; textos, Maria Terezinha Teles Guerra ... et al.]. São Paulo: SE, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores e Associados, 2007.

SAWAIA, Bader B. **Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito** In: TAILLE, Y. de L.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. Piaget, Vygotsky e Wallon. São Paulo: Summus, 1992.

SCHILLER, Friedrich. **Educação estética do homem**. [Trad. de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki]. 3ª edição. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SILVA, Fabiany. de C. T. **Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares**. Rev. Bras. Educ. v. 21, n. 64, Rio de Janeiro. Jan./Mar. 2016b.

SILVA, Marcus Flávio da. **O currículo para o ensino do teatro: um estudo em escolas de Educação básica - Recife, 2016c.** 129 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12891>> Acesso em: 04/Nov./2017.

SILVA, Silvano A. B. da. **A arte como expressão do sentimento: o domínio da recusa.** Cambiassú: Estudos em Comunicação, São Luís, MA, v. 06, n. 01, p. 100 - 118, jan.- jun., 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RITCHER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

TORRES SANTOMÈ, Jurjo. **Currículo Escolar e Justiça Social: O Cavalo de Tróia da Educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

VICTORIO FILHO, Aldo. **Corpo escola: currículo vibrátil e pedagogia da carne.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 143, 2012.

VIEIRA, Sandra Corrêa. **O escrever e o fotografar de quem aprende: currículo, experiência, Artes visuais.** Pelotas, 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1738>> Acesso em: 04/Nov./2017.

VYGOTSKY, L. S. A educação estética. In: L. S. Vigotski, **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

WOLFF, J. **A produção social da arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

YOUNG, Michael F. Pra que servem as escolas? **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>> Acesso em: 22/set/ 2017.

YOUNG, M. F. **Conhecimento e currículo - do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.** Porto/ Portugal: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michael F. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas.** Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.