

## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO E ARTE: orientações expressas em documentos curriculares da educação formal e não formal**

Rafael Duailibi Maldonado

Resumo: Esse texto apresenta algumas análises, ainda em desenvolvimento para a escrita de tese de doutoramento, organizadas em torno da percepção dos campos educativo e artístico como instâncias promotoras da elaboração cultural do gosto. Analisarei as transformações do sentido da arte no processo educativo e como a arte se expressa nos documentos curriculares oficiais, tendo como fontes documentais os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental (1997,1998). Analisarei a orientação escolar das propostas educativas de espaços culturais, neste caso, produzidas para a 7ª edição da Bienal do Mercosul (2009), para a 29ª edição da Bienal de São Paulo (2010) e do Instituto Cultural Inhotim (2008). Apresentarei algumas reflexões sobre como se concretiza a mediação de conhecimentos na interpretação dos discursos da arte através das proposições desses documentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo, Educação formal e não formal, Documentos Curriculares de Arte.

### **Notas introdutórias**

Para a leitura e o entendimento das informações simbólicas contidas nos produtos do campo artístico a ação educativa programada sistematicamente assume importante papel na articulação dos saberes específicos em arte, sendo a escola, o museu e demais instituições culturais – nesse sentido leva-se em consideração a educação formal e não formal -, instrumentos necessários para aproximação dos indivíduos com a arte.

Sabemos que o acesso às informações consolidadas nos produtos artísticos ainda é bastante limitado. Estar diante de uma obra artística não implica o fato de poder compreendê-la em toda sua complexidade. Segundo Bourdieu (2003, p.69) “[...] se é incontestável que nossa sociedade oferece a todos a possibilidade pura de tirar proveito das obras expostas nos museus, ocorre que somente alguns têm a possibilidade real de concretizá-la”.

A assimilação dos conteúdos e a leitura diferenciada dos códigos de uma obra artística dependem muito do conhecimento da arte formado a priori. O processo dessa formação pode ser elaborado no percurso escolar ou complementado por uma vivência experienciada nas oportunidades de acesso às manifestações culturais, nesse sentido, viabilizadas na disposição de uma prática familiar ou, também, pelo *status* de uma situação econômica privilegiada que tende facilitar o contato com ambientes elitizados de cultura que são, muitas vezes, interditados a uma grande parcela da sociedade.

Para Bourdieu (2010), os indivíduos possuem capacidade definida e limitada de apreensão da informação da obra artística e o domínio do conhecimento artístico capacita para a melhor assimilação das mensagens emitidas pela obra. “É fato que as obras que constituem o capital artístico de uma sociedade exigem códigos desigualmente complexos e refinados, portanto suscetíveis de serem adquiridos com maior ou menos facilidade e rapidez mediante uma aprendizagem institucionalizada ou não”. (BOURDIEU, 2010, p.76, tradução nossa).

A capacidade de interpretação da obra de arte pode ser forjada em diferentes níveis de formação, e, na realidade brasileira, é uma condição que se dá por fatores socioculturais determinantes, sendo a contribuição escolar um dos importantes articuladores na construção de conhecimentos específicos para a arte, na preparação de leitores e consumidores do produto artístico.

Observando a ação escolar e a atividade dos espaços de cultura percebe-se que a proposta de ensino institucionalizado faz mediação entre o conhecimento e as obras artísticas, potencializando, na interface da educação com a arte, a elaboração de repertórios culturais que capacitam os indivíduos à apropriação dos produtos oferecidos pelo campo artístico.

### **A presença da arte no processo educativo**

Na proposição da educação para a arte busca-se evidenciar que a complexidade do produto artístico pode evocar interpretações e compreensões a partir dos elementos/signos incorporados nas obras. Essa complexidade suscita no observador/leitor uma postura cognitiva além da ação passiva de contemplação.

Com a Lei Federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação, em 1971, a disciplina Educação Artística foi inserida no currículo escolar como uma atividade educativa, entretanto, é com a instituição da Lei Federal 9.394, em 1996, que a disciplina Arte tornou-se matéria obrigatória em escolas de ensino fundamental e médio, compreendendo as linguagens artísticas como artes plásticas, música, teatro e dança.

Segundo Barbosa (2001, p.9) “no currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo”. Contudo, nesse período não existia cursos para formação em arte-educação nas universidades, sendo que os cursos existentes apenas preparavam professores para o desenho, sobretudo, o geométrico.

Até a década de 1970, os programas de ensino de arte nas Escolas Normais propunham o aprendizado do estudo técnico, com ênfase no estudo da perspectiva e construção geométrica, e a representação convencional das imagens, através de estudos de luz e sombra na reprodução de modelos propostos pelo professor.

A técnica manual valorizada nesse processo de estudo servia para o preparo profissional, mas, não apresentava nenhuma vocação para leituras críticas das obras artísticas. Essa condição se dava porque, na maioria dos casos, as aulas de arte não eram orientadas por professores com formação artística. Na parte em que apresenta o percurso do ensino da arte no Brasil, os PCN de Arte reafirmam a condição da arte como expressão técnica:

A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte; ou seja, todas as orientações e conhecimentos visavam uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho. (BRASIL/SEF, 1997, p.22)

Independente dos diferentes níveis de escolarização, na interface dos campos da educação e da arte a regulamentação do Ensino de Arte, que substitui a nomenclatura Educação Artística, propõe mudanças significativas na configuração de novas estratégias pedagógicas para maior amplitude do processo de formação cultural escolar. Passando de atividade educativa para conhecimento curricular, a arte assume condição cultural importante para na formação dos indivíduos.

São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade. (BRASIL/SEF, 1997, p.25)

No período de 1971 a 1996, entendida como Educação Artística, a arte não ocupava lugar de importância na estrutura curricular e não tinha caráter obrigatório como disciplina e era considerada apenas uma atividade educativa. Nesse sentido, se exigia do professor a polivalência no desenvolvimento do programa estabelecido nas propostas pedagógicas e também a elaboração de atividades referentes a comemoração de datas cívicas e a decoração do ambiente escolar.

Ressaltamos que com a regulamentação da disciplina arte induz também mudanças na postura do trabalho pedagógico que passa a valorizar a formação docente, alterando significativamente os sentidos de ensino/aprendizagem e dos valores da arte presentes no espaço escolar.

A inserção do ensino da arte no currículo escolar foi relevante para a percepção do papel da arte na formação dos indivíduos, valorizando a contribuição das manifestações culturais na definição de valores que possibilitariam novas relações sociais.

Esse movimento tornou evidente que a escola não estava preparada para as transformações propostas, uma vez que, por falta de formação específica, os professores não estavam habilitados a operar com as linguagens que deveriam incorporar os programas de ensino na escola.

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor. (BRASIL/SEF, 1997, p.24)

Durante muito tempo os professores de arte tinham o desafio de educar em todas as linguagens artísticas, mesmo sem o domínio eficiente dos conhecimentos específicos. O

ensino privilegiou uma aprendizagem baseada na reprodução de conteúdos e no desenvolvimento da expressão artística primária dos alunos.

O conhecimento aprofundado de cada uma das modalidades artísticas e a articulação entre elas, bem como o estudo sobre os artistas e as obras do repertório da arte não faziam parte das orientações curriculares que regiam a realidade educativa da arte nesse período. (BRASIL/SEF, 1997)

Com o objetivo de propor novas diretrizes para o ensino formal e não formal de arte surge, a partir da década de 1980, o movimento Arte-Educação com suas proposições que ampliaram as discussões e contribuíram para o aperfeiçoamento da formação dos professores, promovendo melhorias no processo educativo e na formulação de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas.

As transformações no ensino e aprendizagem da arte apontaram outras possibilidades de abordagem do objeto artístico, incrementadas por novas interpretações da arte que avançaram nos estudos sobre educação estética, a experiência de um fazer artístico contextualizado e reflexões sobre os conceitos que auxiliam nos processos de leitura e apreensão da obra artística.

### **Orientações curriculares no ensino institucionalizado da arte**

Na análise de como os documentos curriculares de arte relacionam os conhecimentos culturais para moldar os critérios que definem um repertório erudito, distinguindo, assim, o gosto culto do gosto popular, é possível perceber na seleção dos conteúdos adotados na estrutura curricular durante percurso inicial de formação escolar, como esse processo pode influenciar significativamente a constituição cultural de cada indivíduo.

Visto como importante artefato cultural com determinações socio-históricas, o currículo condensa valores culturais que modelam os conhecimentos inculcados nos sujeitos escolarizados e conduz ao estabelecimento das relações sociais dentro e fora do ambiente escolar. De acordo com Sacristán (1988), o currículo traz na sua configuração uma concepção histórica determinada por uma trama cultural que se irradia dentro e fora da escola.

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

Os documentos curriculares constituem lugares específicos de conhecimento e neles estão contidos os direcionamentos e as idealizações das responsabilidades de cada disciplina, cabendo às instâncias políticas e educacionais a configuração de ambientes de aprendizado adequados para uma plena efetivação dos conteúdos que neles se apresentam. Para Apple (2006) a educação é intimamente ligada à política da cultura. Sendo assim, o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que são adotados numa sala de aula.

Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p.59)

Definir nos produtos das linguagens da arte o que será instituído numa norma de cultura e a maneira como isso se processará no projeto curricular da escola é parte de um esforço que nem sempre atinge a unanimidade de opiniões.

As tensões nesse debate são recorrentes porque existe, na concepção da arte, a ideia de rompimento com a tradição da representação. O trânsito livre entre os territórios estéticos/conceituais estimulam a criação artística e provocam constantemente, entre os campos educativo e artístico, complexidades no processo de legitimação dos códigos da arte.

Ao levarmos isso em consideração parece razoável pensar que o currículo de arte precisa contemplar toda uma diversidade criativa, tanto na abordagem das teorias que desenham a cronologia da produção artística, quanto nos processos de concepção de atividades práticas para estimular a criatividade no aluno e o seu entendimento das transformações estilísticas na história da arte.

O currículo em arte se apresenta como um terreno privilegiado para a formação cultural dos indivíduos a partir da escola, tendo nas orientações curriculares os elementos necessários para estimular a sensibilidade e a criatividade dos alunos. Assim, um currículo que pretenda corresponder a complexidade das manifestações artísticas deverá levar em consideração as diferentes realidades da política sociocultural, respeitando as especificidades e os valores da cultura local em relação à universal. Apple (2006) ressalta que o currículo

[...] não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve, ao contrário, *subjetivar-se* constantemente. Ou seja, deve “reconhecer as próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. (APPLE, 2006, p.61)

Com objetivo de auxiliar o professor na execução do trabalho didático os PCN de Arte oferecem conhecimentos específicos que contribuem na formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, dando acesso aos elementos culturais relevantes para a construção de sua cidadania. “Foram elaborados de modo a servir de referencial, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região” (BRASIL/SEF, 1997, p.8).

Os PCN de Arte definem que a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico podendo contribuir para que o aluno amplie sua sensibilidade, a percepção e a imaginação através de um processo de aprendizagem que envolve a realização de trabalhos artísticos que possam estimular a apreciação e reflexão sobre a produção da arte em distintas culturas e épocas.

Revelam a compreensão do significado da arte na educação, trazendo conteúdos e objetivos específicos para o ensino e para a aprendizagem artística reforçando a presença da arte como importante manifestação humana.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (BRASIL/SEF, 1997, p.9).

Elaborar a capacidade sensível de percepção do mundo, estimulada no conhecimento e no contato com a produção artística, torna-se uma responsabilidade e um desafio na elaboração de diretrizes que corresponderão às expectativas em torno dessa afirmação.

Nesse sentido, moldar a postura crítica nos indivíduos requer uma aproximação mais eficiente entre campo educativo e o campo artístico na efetivação do contato dos alunos com as manifestações culturais, que nem sempre estão acessíveis a todos.

O fracasso nessa tentativa pode implicar a fragilidade da capacidade de julgar e escolher os produtos artísticos que irão compor os repertórios individuais de capital cultural, uma vez que, na demarcação de *status* cultural das relações sociais, é preciso avaliar e selecionar para si as linguagens e as práticas artísticas que são consideradas como “normas de cultura” ou bens culturais capazes de proporcionar a qualidade de vida cultural.

No espaço da escola as atividades são orientadas no rol das teorias específicas que pretendem proporcionar a aprendizagem através da experiência estética nas linguagens da arte: as artes plásticas, a música, a dança e o teatro. Embora, em muitos casos, percebemos que a formação e o conhecimento do professor de arte não correspondam a essas especificidades.

A seleção dos elementos estéticos presentes nos documentos curriculares não afirma a condição elitista da arte na sociedade, mas, o domínio dos conhecimentos que formam o conjunto de valores culturais proporciona aos indivíduos uma posição de destaque nas relações que privilegiam e oficializam a distinção da cultura erudita.

Essa interpretação da potencialidade artística valoriza e amplia a função da arte na educação. Encontramos nos PCN de Arte a afirmação que vem de encontro a essas proposições: “aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado” (1997, p.35).

Levando em consideração as interações que os alunos farão com outros alunos, com professores, com obras de arte e outras fontes de informação como acervos artísticos de

instituições culturais, exposições. A relação entre arte e educação solicita um ambiente escolar que não se isola dos modos de produção do campo artístico.

A aproximação da escola com o ambiente artístico torna o aprendizado do aluno uma experiência formatada na liberdade de imaginação e na capacidade de interação com os produtos da arte numa vivência pessoal em espaços privilegiados para esse consumo.

A seleção dos recursos didáticos para a mediação dos conhecimentos da arte é relevante e corresponde às expectativas educativas na obtenção de resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. No caso das artes plásticas, a produção do conhecimento em sala de aula pode ser potencializada na visita ao museu de arte, resultando uma experiência repleta de descobertas com maior capacidade de vivenciar as dinâmicas e as dimensões de uma obra artística.

Quanto aos espaços da arte, existe a preocupação de que a experiência do contato com os produtos artísticos não se esvazie num simples momento de lazer, sem que ocorra a apreensão dos conhecimentos estabelecidos no conjunto das formas artísticas oferecidas ao público.

Algumas instituições culturais, procurando fortalecer seu vínculo educacional, aliam o trabalho da curadoria de exposições (seleção de artistas e obras que irão compor a mostra) com programas educativos que visam apontar direções na compreensão dos conteúdos abordados no conjunto exposto, tornando essa experiência algo dinâmica, viva, com benefícios que podem extrapolar o momento físico do encontro com a arte.

Alguns programas educativos apresentados nas instituições, nessas ocasiões, adotam metodologias próximas às escolares, uma vez que contam com a atuação de arte-educadores, pedagogos, pesquisadores, historiadores, entre outros, em suas equipes educativas. Conteúdos específicos são preparados para orientar as ações dos professores na preparação dos alunos para a visita presencial.

Nesse sentido, são elaborados materiais pedagógicos, entendidos aqui como documentos curriculares de educação não formal, direcionados aos professores com a intenção de dar maiores subsídios sobre os conceitos, artistas e obras selecionadas para as mostras, complementando sua prática educativa na orientação prévia dos alunos sobre o que eles irão ver durante a visita aos espaços expositivos.

Sobre esses documentos, apresentaremos uma breve análise dos materiais produzidos por dois importantes eventos de arte e uma instituição cultural referenciais no Brasil: Catálogo Pedagógico da 7ª Bienal do Mercosul (2009), Caderno de Professores, da 29ª edição da Bienal de São Paulo (2010), e o Caderno Educativo do Instituto Cultural Inhotim (2008).

Os documentos apresentam uma série de atividades e reflexões sobre como a aproximação do público com a obra de arte pode ser efetivada numa orientação pedagógica que articula mecanismos para a leitura e interpretação daquilo que se vê exposto.

No catálogo pedagógico da 7ª Bienal do Mercosul, realizada em Porto Alegre em 2009, encontramos a seguinte definição: “O Projeto Pedagógico acentua o vínculo entre a prática como experiência sensível para a construção de signos e a teoria como sua possível tradução em um ato enunciado por parte de estudantes, professores e pelo público em geral”.

Essa publicação consiste de um conjunto de “Fichas Práticas” para serem utilizadas pelos professores em aula e pelos mediadores no espaço da exposição. As fichas, com textos e imagens, oferecem possibilidade de constituir novos roteiros de leitura da mostra orientados por informações que estimulam a interação com as poéticas apresentadas.

Para a 29ª edição da Bienal de São Paulo, a curadoria educacional do evento preparou o Caderno dos Professores, um material específico para educadores elaborarem atividades com os alunos, antes ou durante a visita à exposição. Para Stela Barbieri, curadora educacional dessa edição da Bienal, “O alcance transformador das atividades propostas está na provocação da experiência emancipadora da reflexão. [...] São reflexões que oferecem, portanto, oportunidades de deslocamentos do olhar, gerando outros pontos de vista para o cotidiano”.

Além do Caderno dos Professores, que ofereceu textos para orientar as leituras e interpretações dos trabalhos de alguns artistas selecionados da mostra, o conjunto dos materiais didáticos também trazia obras reproduzidas em formato de cartaz, jogos pedagógicos e fichas com informações sobre obras e artistas.

As atividades propostas nessas ações educativas tanto poderiam ser realizadas com os alunos em sala de aula, orientadas pelo professor, como também no próprio ambiente das exposições, com a mediação de educadores treinados para conduzir os processos de leituras e interpretações das obras expostas.

O Caderno Educativo, desenvolvido pela equipe de Arte-Educação do Instituto Inhotim, propõe a ideia de “descentralizar o acesso”, oferecendo um programa especial de formação de professores e de visitas destinados a alunos da rede pública de ensino. As propostas educativas desenvolvidas nos encontros com os professores funcionavam como uma preparação prévia dos alunos para a visita às exposições oferecidas no instituto. As ações de formação de professores orientavam o desenvolvimento de atividades, pesquisa e projetos educativos que pudessem ser realizados nos espaço escolar. Segundo a coordenadora de Arte-Educação do instituto, Janaina Melo, “como desdobramentos dessa experiência – visitas e capacitação de professores – esperava-se que as escolas, os professores e os alunos participantes pudessem construir suas estratégias de apropriação, desdobrando os conteúdos oferecidos pelo acervo de arte contemporânea do Instituto Inhotim em ações educativas dentro e fora da escola” .

O conceito de “descentralizar” o acesso buscava sinalizar a necessidade de uma transdisciplinaridade na tentativa de oferecer um processo de aprendizagem mais pertinente da arte como conteúdo educativo em sala de aula. A ideia de deslocamento, tanto físico como cognitivo, faz dessa experiência uma oportunidade de transformação, potencializada pelos mecanismos de ensino que envolve diferentes agentes da educação – formal e não formal – na concretização de um ensino inovador, capaz de produzir metodologias específicas para acompanhar o movimento constante da produção artística.

Na intenção de dar ao ensino da arte a condição de busca do novo podendo repensar as metodologias e orientações curriculares para eficiência do trabalho desenvolvido no ambiente escolar, percebemos o caráter de experimentação de propostas inovadoras promovidas por instituições culturais (museus, institutos culturais e bienais de arte) na ampla configuração de capital cultural dos indivíduos.

Os projetos educativos promovem o estreitamento entre o pensamento lógico e a fantasia; estimulam a percepção e a formação de valores críticos para definição de uma

autonomia de julgamento estético que contribui para que as informações possam ser acessadas por indivíduos portadores ou não de capital cultural.

### **Notas finais**

Nessas reflexões propus analisar como os exercícios pedagógicos contribuem significativamente na ampliação da vivência estética dos alunos, do público, fazendo com que os conhecimentos ocultos nas obras sejam esclarecidos, atualizados e ressignificados.

Descobrir, ampliar e transformar os valores culturais são ações necessárias para uma real aproximação com a obra artística, neste sentido, a relação entre a teoria e a prática dos conteúdos curriculares para o ensino da arte pede o reposicionamento do educador, do aluno, da escola, da educação como um todo. Pede um movimento de aprendizagem contínuo para que a experiência cultural deixe de ser uma novidade para tornar-se uma necessidade, um desejo, um hábito.

Dewey (2011) sustenta a ideia de que a experiência desperta a curiosidade, fortalece a iniciativa e induz desejos e propósitos para que as pessoas possam atingir lugares além de seus limites, considerando a experiência como uma força em movimento.

Assim, promover o encontro dos indivíduos aos espaços de cultura contribui significativamente para a constituição cultural das sociedades, o que pode fortalecer as relações nos espaços sociais ampliando suas práticas culturais e submetendo-os a diferentes processos de aprendizagem com capacidade de poder circular livremente nesses ambientes privilegiados.

Alguns argumentos apresentados no texto foram apoiados nas contribuições de Pierre Bourdieu em suas discussões sobre socialização e práticas distintivas no contexto social.

A assimilação das informações consolidadas nos produtos artísticos ainda é bastante limitada, e, o fato de estar diante de uma obra artística não implica compreendê-la em toda sua complexidade. De acordo com Bourdieu (2003, p.69) “[...] se é incontestável que nossa sociedade oferece a todos a possibilidade pura de tirar proveito das obras

expostas nos museus, ocorre que somente alguns têm a possibilidade real de concretizá-la”.

Conseguir concretizar a assimilação dos conteúdos e a leitura diferenciada dos códigos de uma obra artística dependerá muito do conhecimento individual formado a priori, seja esse saber constituído no percurso escolar ou complementado por uma vivência experienciada nas oportunidades de acesso às manifestações culturais.

A formação do conhecimento da arte pode ser viabilizada na disposição de uma prática que solicita, na interface entre o campo educativo e o campo artístico, a responsabilidade dos espaços institucionalizados de cultura que, muitas vezes, se apresentam interditados a uma grande parcela da sociedade, de forma física e cognitiva.

Considerados aqui como documentos de educação não formal, os três materiais educativos aqui mencionados são exemplos de como a articulação para a apreensão da arte tem buscado algumas inovações pedagógicas, apesar de manter relação bastante estreita com a linguagem encontrada nos documentos curriculares oficiais da educação formal.

Essa percepção possibilita interpretações de como o conhecimento artístico tem sido abordado de maneira sistemática dentro e fora do espaço escolar, compreendendo dessa forma, a importância do domínio dos valores da arte para a formação social dos indivíduos.

Assim, na complexidade que permeia a relação entre a educação e a arte, entendemos que a apreciação estética e o consumo dos bens artísticos estão vinculados ao trabalho escolar que pode promover o encontro com a arte de forma dinâmica, viva e estimulante, estabelecendo aproximações com projetos extraescolares para a obtenção do conhecimento formador de cultura, potencializando nos indivíduos o sentimento de pertença diante das manifestações artísticas.

## **Referências**

APPLE, Michael W.. **A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?**. In: Currículo, cultura e sociedade. Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva [Orgs.]. São Paulo, Cortez, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre; Alain Darbel. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Trad. Guilherme de Freitas Teixeira. São Paulo: Editora da USP, 2003.

\_\_\_\_\_. **El sentido social del gusto – elementos para una sociología de la cultura**. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1998.