

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

# Diálogos entre educação, arte e política cultural no Brasil

Bruno Nogueira, Daniela Nery Bracchi

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5135>

Submetido em: 2022-11-27

Postado em: 2022-12-02 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## Diálogos entre educação, arte e política cultural no Brasil

**BRUNO PEDROSA NOGUEIRA<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8921-8449>

<bruno.pnogueira@ufpe.br>

**DANIELA NERY BRACCHI<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3247-0202>

<daniela.bracchi@ufpe.br>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, PE, Brasil.

**RESUMO:** O entrecruzamento entre arte e educação perpassa a política cultural no Brasil, de modo que ações formativas configuram-se como um fenômeno corrente em instituições culturais. Neste trabalho, objetivamos refletir sobre as inter-relações entre fruição e ação pedagógica na política cultural por meio de uma pesquisa bibliográfica que mobiliza tanto autores do campo das políticas culturais (CANCLINI, 2019; URFALINO, 2015; RUBIM, 2011 e DURAND, 2013) quanto aqueles que refletem sobre as imbricações entre arte e educação (HERKENHOFF, 2008b; ZANINI, 2013b, 2013c; LARROSA, 2015; BISHOP, 2012 e HOFF, 2019). Para tanto, abordamos a noção de política cultural para evidenciar os laços entre ações educativas e acontecimentos artísticos. Por meio de exemplos de mostras e ações educativas, tais como a Bienal de São Paulo, a Bienal do Mercosul e iniciativas como a palestra-performance de Grada Kilomba, discutimos a convocação sensível de certas ações educativas, assim como a preocupação pedagógica de determinadas exposições. Percebemos, em nossas conclusões, que a política cultural no Brasil tem um forte caráter pedagógico em sua ação e que não está restrita às atuações do serviço público, mas imbricadas em projetos artísticos. Os exemplos abordados permitiram mostrar, ainda, que os processos formativos atuaram como parte da experiência estética do público.

**Palavras-chave:** Educação, Experiência Estética, Política Cultural

### DIALOGUES BETWEEN EDUCATION, ART AND CULTURAL POLICY IN BRAZIL

**ABSTRACT:** The intersection between art and education permeates cultural policy in Brazil, so that educational actions are configured as a current phenomenon in cultural institutions. In this work, we aim to reflect on the interrelationships between fruition and pedagogical action in cultural policy through a bibliographic research that mobilizes both authors in the field of cultural policies (CANCLINI, 2019; URFALINO, 2015; RUBIM, 2011 and DURAND, 2013) as well as those who reflect on the overlaps between art and education (HERKENHOFF, 2008b; ZANINI, 2013b, 2013c; LARROSA, 2015; BISHOP, 2012 and HOFF, 2019). To this end, we approach the notion of cultural policy to highlight the links between educational actions and artistic events. Through examples of

exhibitions and educational actions, such as the Bienal de São Paulo, the Bienal do Mercosul and initiatives such as the lecture-performance by Grada Kilomba, we discuss the sensitive evocation of certain educational actions, as well as the pedagogical concern of certain exhibitions. We realize, in our conclusions, that cultural policy in Brazil has a strong pedagogical character in its action and that it is not restricted to public service actions, but imbricated in artistic projects. The examples discussed also allowed us to show that the educational processes acted as part of the public's aesthetic experience.

**Keywords:** Education, Aesthetic experience, Cultural policy

## DIALOGOS ENTRE EDUCACIÓN, ARTE Y POLÍTICA CULTURAL EM BRASIL

**RESUMEN:** La intersección entre arte y educación permea la política cultural en Brasil, de modo que las acciones de formación se configuran como un fenómeno actual en las instituciones culturales. En este trabajo, pretendemos reflexionar sobre las interrelaciones entre fruición y acción pedagógica en política cultural a través de una investigación bibliográfica que moviliza a ambos autores en el campo de las políticas culturales (CANCLINI, 2019; URFALINO, 2015; RUBIM, 2011 y DURAND, 2013) así como aquellos que reflexionan sobre las imbricaciones entre arte y educación (HERKENHOFF, 2008b; ZANINI, 2013b, 2013c; LARROSA, 2015; BISHOP, 2012 y HOFF, 2019). Para ello, nos acercamos a la noción de política cultural para resaltar los vínculos entre las acciones educativas y los eventos artísticos. A través de ejemplos de exposiciones y acciones educativas, como la Bienal de São Paulo, la Bienal do Mercosul e iniciativas como la conferencia-performance de Grada Kilomba, discutimos la convocatoria sensible de ciertas acciones educativas, así como la preocupación pedagógica de ciertas exposiciones. . Nos damos cuenta, en nuestras conclusiones, que la política cultural en Brasil tiene un fuerte carácter pedagógico en su acción y que no está restringida a acciones de servicio público, sino imbricada en proyectos artísticos. Los ejemplos discutidos también permitieron mostrar que los procesos de formación actuaron como parte de la experiencia estética del público.

**Palabras clave:** Educación, Experiencia estética, Política cultural

## INTRODUÇÃO

A relação entre arte e educação no Brasil ultrapassa experiências pedagógicas tradicionais como os usos em salas de aula do ensino regular. Ela está presente nas mostras de artes, festivais de música popular ou erudita, cinema e feiras literárias, entre outros, onde uma experiência formativa, que tem papel central no educador, divide espaço na programação junto aos demais artistas e obras, somando um atrativo comum ao público. Historicamente, esse entrecruzamento é impulsionado por um importante catalisador: as políticas públicas de cultura. Este artigo busca, portanto, discutir essa relação entre experiência estética e pedagógica no país, ancorado no tripé arte, ensino e política cultural.

Uma passagem pelos principais editais de fomentos para ações culturais no Brasil evidencia que processos de formação ocupam espaço constante a partir de diferentes contextos. Os editais de

Fomento à Cultura do Município de São Paulo categorizam, por exemplo, cursos, oficinas e workshops como “Atividades de Difusão de Arte”; na região Sul, o Pró-Cultura do Governo do Rio Grande do Sul reforça a validade de projetos que tragam cursos e seminários em suas propostas. Na região Norte, o programa Cultura Criativa do Governo do Estado do Amazonas privilegia ações que tratem de vivências exemplificadas como ciclo de palestras, cursos, oficinas, workshops e outras experiências de formação.

No Nordeste, o Funcultura, edital promovido pelo Governo do Estado de Pernambuco, afirma expressamente que qualquer ação fomentada – seja a gravação de um disco ou de evento de gastronomia – que apresente em seu plano de divulgação pelo menos uma atividade de formação, será favorecido com uma pontuação extra em sua análise. Similar ao que acontece nos editais da Prefeitura de Cuiabá, no Centro Oeste, que também disponibiliza um modelo de plano de ensino em seus editais de cultura que deve compor obrigatoriamente todas as submissões. Isto tudo é resultado de uma construção coletiva que convencionou reconhecer a educação como uma contrapartida social de ações de fomento à arte.

É possível mapear umas das prováveis origens dessa relação na trajetória da Bienal de São Paulo. A importância de tal instituição é inegável, uma vez que o circuito das grandes mostras internacionais é formado por Veneza, São Paulo e Kassel, conforme afirma o curador brasileiro Paulo Herkenhoff (2008a). A mostra foi criada em 1951 por iniciativa do empresário paulista Francisco Matarazzo Sobrinho, também conhecido por Ciccillo Matarazzo, que também fundou o MAM SP, seguindo o modelo da Bienal de Veneza. Esta última instituiu, desde 1895, a fórmula de compartimentos nacionais na qual a arte de cada país é exibida em pavilhões específicos. Para o Brasil, tal modelo tinha as vantagens, apontadas por Herkenhoff (2008a), como a de operar enquanto forma de financiamento pelos países participantes de uma parte considerável da mostra e a de fazer da instituição um instrumento da diplomacia cultural do país.

De um certo modo, a Bienal antecipou um modelo de relação entre o setor público e o financiamento privado na cultura do Brasil, tendo em vista que realizou sua primeira edição 24 anos antes da elaboração do primeiro Plano Nacional de Cultura no governo de Ernesto Geisel. A abertura da primeira mostra contou, em seu catálogo, com texto assinado pelo Ministério da Educação e Saúde destacando a importância da ação, apesar da institucionalização da cultura ter acontecido somente na década de 1970 (BOTELHO, 2001; CALABRE, 2005; MICELI, 1984; RUBIM, 2007).

O projeto original foi remodelado quando o então diretor do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), Walter Zanini, assumiu enquanto curador das Bienais de 1981 e 1983. Houve uma mudança de visão do que uma exposição deve ser em relação a sua proposta cultural, mas também educativa. Antes de Zanini inaugurar uma preocupação genuína com a experiência formativa e estética do público nas mostras, Herkenhoff (2008a, p. 25) denuncia que havia uma razão pragmática para instauração do educativo em uma exposição: "as complexas

negociações de empréstimos com museus estrangeiros sempre se tornavam mais cooperativas quando mencionada a ambição educativa."

Zanini propõe que essas mostras interroguem as linguagens e os modos de fazer artístico, pautando assim as questões educacionais a serem abordadas pela instituição museal. Concordamos com Mörsch e See Franz (2018) sobre o pioneirismo da Bienal em instituir uma postura curatorial baseada no educativo, instituindo uma perspectiva que se transforma em status quo no Brasil. Os mesmos autores comentam que, na Bienal de 1998 a educação já tinha se transformado num pilar fundamental, com a criação do cargo de diretor educacional da Fundação Bienal, ainda que só em 2009 tenha sido criado um departamento de educação permanente da Bienal. Com essa trajetória, a Bienal se coloca como instituição que costuma ser referência para museus e para ações culturais, políticas e fomento de políticas públicas para além de São Paulo.

É fora do eixo Rio-São Paulo que a Bienal do Mercosul realizou sua primeira edição na cidade de Porto Alegre, em 1997. O evento seguiu a trajetória de valorização do projeto educativo, tendo sido beneficiada com uma lei de incentivo à cultura regulamentada no ano anterior. A 5ª edição, de 2005, destaca-se por criar um projeto educativo contínuo, realizado a partir da preocupação do curador Paulo Sérgio Duarte com a permanência e abrangência das iniciativas educacionais da mostra, de modo que o projeto educativo não se interrompesse entre uma Bienal e outra.

Percebe-se, então, que é ao longo da virada do século que as instituições passam a pautar a importância da educação na construção dos projetos curatoriais das mostras de arte. Tal preocupação é vista por Herkenhoff como própria do Brasil:

Existe uma diferença curatorial no Brasil que é o crescente interesse pela educação... Acho que isso, hoje, diferencia muito a questão da curadoria no Brasil. Não pela educação em si, mas pelo grau de engajamento das instituições, dos curadores, dos departamentos educativos (HERKENHOFF, 2008b, p. 38-39).

Herkenhoff (2008b) hipotetiza, ainda, que este interesse pela educação faria parte de uma consciência social que distingue o Brasil, e que compreenderíamos que uma exposição de arte é construção de cidadania e que, portanto, a educação seria fundamental e o curador um agente desse processo. Portanto, atividades que vão de rodas de diálogos a programações extensas de seminários nos provocam a pensar qual o papel da pedagogia em uma atividade cultural no Brasil.

Para viabilizar as reflexões que empreendemos neste artigo sobre as imbricações entre iniciativas artístico culturais e ações educacionais, adotamos o método bibliográfico, que não se propõe a fazer um resgate do registro cronológico dos acontecimentos e instituições envolvidas na valorização das experiências pedagógicas enquanto ações culturais e artísticas, mas que busca colocar em relação os conceitos que fundamentam o imbricamento dessas áreas desde sua formação. Para tanto, expõe-se inicialmente os conceitos relacionados à política cultural a partir dos estudos de autores como Canclini (2019), Urfalino (2015), Rubim (2011) e Durand (2013). Posteriormente, detemo-nos em exemplos de experiências pedagógicas que ajudam a pensar os entrecruzamentos entre arte e educação e que estão presentes em iniciativas no âmbito das instituições de arte. Para tanto, mobilizamos o conceito de

Larrosa (2015) sobre experiência e o pensamento crítico de Zanini (2013b, 2013c) e Burnham e Kai-kee (2011) sobre o protagonismo do projeto educativo na prática curatorial. Discutimos, ainda, as considerações de Bishop (2012) e Hoff (2019) sobre as iniciativas mais atuais do campo artístico que se apoiam em experiências educativas.

Evidencia-se como a noção de ação cultural exhibe entrecruzamentos entre práticas artísticas e pedagógicas. Percebe-se, ainda, como instituições e obras artísticas borram as fronteiras entre formação pedagógica e fruição estética por meio de ações culturais que terminaram por estabelecerem-se como modelo de política cultural dos dias atuais.

Discute-se, ainda, breves ações formativas que possibilitam refletir sobre as situações pedagógicas entrelaçadas à fruição estética. Desse modo, percebe-se uma teia que pode ser pensada ao redor de uma situação pedagógica envolvendo questões experienciais e políticas. De um lado, iniciativas como seminários, palestras e encontros têm sido cada vez mais fruídos por um público que se engaja não apenas cognitivamente nos espaços de formação, mas também de modo corporal e sensível. Enquanto, por outro lado, sabe-se que as iniciativas de fomento cultural têm tomado como essencial a disposição de ações formativas em conjunto com ações artísticas mais específicas. Para iniciar tal discussão, aborda-se a seguir, de modo mais conceitual que histórico, o desenvolvimento das políticas culturais em nosso país, no qual realça-se a presença de ações formativas em sua constituição.

## **ARTE E EDUCAÇÃO NA POLÍTICA CULTURAL DO BRASIL**

A arte e a educação têm uma relação curiosa no desenvolvimento das políticas culturais do Brasil. Diferente do que acontece em outros países, onde existe uma divisão mais evidente entre as duas áreas, registra-se não apenas proximidades institucionais, mas diversos cruzamentos e interfaces entre agentes e ações. Falamos aqui de uma noção mais ampla de política, da ação conjunta e condição plural do homem, com fim em si mesma (ARENDDT, 2006), portanto também de uma concepção mais ampla política cultural, que vai além da administração pública, como destaca Urfalino:

[...] a noção de política cultural tem como referente um momento de convergência e de coerência entre, de um lado, representações do papel que o Estado pode atribuir à arte e à 'cultura' no que diz respeito à sociedade e, de outro, a organização de uma ação pública. A existência de uma política de tal espécie exige força e coerência dessas representações, resultando num mínimo de unidade de ação do poder público. Evidentemente, a ação não possui nunca a coerência das ideias. Assim, a política cultural não é atestada apenas pela constatação de uma coerência. É igualmente o trabalho de retomada das ideias e das iniciativas a fim de preservar a coerência constantemente ameaçada tanto pelo desgaste das ideias quanto pela dinâmica própria de ação pública (URFALINO, 2015, p. 15).

É, portanto, através da educação que a arte e cultura entram no debate público no país. Podemos citar como exemplo desta inserção, a criação do Ministério de Educação e Saúde na década de 1930, quando o então ministro Gustavo Capanema, apesar de sua postura conservadora e alinhada com o Estado Novo, nomeou artistas progressistas em seu gabinete, como Cândido Portinari, Oscar

Niemeyer e Carlos Drummond de Andrade, este último ocupando inclusive a função de chefe. Desde então, configura-se uma articulação de espaços, seja pelo projeto nacional em questão, seja pela própria relação administrativa, da divisão de recursos e prioridades.

Esse é um tipo de relação distinta daquela que acontece em outros países. Na França, a proposição de uma Ação Cultural por André Malraux, que levaria a criação do Ministério de Assuntos Culturais na década de 1960, se deu em direção antagônica à educação, propondo um conflito entre pedagogia e fruição.

A democratização cultural passava, conforme o novo ministério, não por uma educação especificamente cultural ou pela aprendizagem das práticas artísticas, mas por um encontro da arte, tanto das obras quanto dos artistas, com os público que não possuíam o hábito de tal convívio. A noção de acesso à cultura rejeitava, pois, qualquer ideia de mediação ou de pedagogia (URFALINO, 2015, p. 32).

No mesmo período, os Estados Unidos se distanciam tanto de ter a cultura enquanto debate público, como também restringe esse debate a uma relação mais próxima ao consumo de bens culturais e sua relação com o público (DURAND, 2013). O processo de construção de uma pauta internacional da cultura também vem do mesmo período, a partir da UNESCO, mas que também foca em questões que não caminham lado a lado da educação, dando prioridade a questões como preservação do patrimônio, direitos de autor e diversidade cultural (RUBIM, 2011).

Enquanto isso, por aqui, além da inclusão de ações culturais no Ministério da Educação e Saúde, também chama atenção na história do Brasil iniciativas como o Movimento de Cultura Popular, desencadeado no Recife (1960) e em Pernambuco (1963) liderado por Paulo Freire, com uma proposta de associar uma pedagogia conectada de forma intrínseca com a arte (SCHELLING, 1991). A transição de um circuito cultural escolar-universitário acontece na expansão de uma noção de cultura midiaticizada (RUBIM e RUBIM, 2004), quando o debate público sobre arte passou a ser, também, sobre a própria infraestrutura de telecomunicações do Brasil.

Esta relação no âmbito institucional entre educação e arte ganha sentido também na proposição de uma Ação Cultural para o Brasil. Teixeira Coelho define ação cultural como “o processo de criação de organização de condições necessárias para que as pessoas e os grupos inventem seus próprios fins do universo da cultura” (COELHO, 2014, p. 42). É, portanto, a ponte entre as pessoas e a obra de cultura ou arte para que possam retirar aquilo que permite participar do universo cultural como um todo. A ação pressupõe um sistema de agentes e, conseqüentemente, um sistema de produção. É esta ação, por exemplo, que levanta questões que delimitam não apenas a cultura de valor, mas quem a produz, a quem se destina, seus agentes e público, por onde passa a experiência pedagógica e é inserido o ensino de arte e cultura ainda no ensino básico.

É neste ponto que as interfaces entre uma política cultural no âmbito social e uma política pública de cultura no âmbito administrativo se tornam mais evidentes. Como define, Canclini:

Entenderemos por políticas culturais o conjunto de intervenções realizadas pelo Estado, pelas instituições civis e pelos grupos comunitários organizados a fim de orientar o desenvolvimento

simbólico, satisfazer as necessidades culturais da população e obter consenso para um tipo de ordem ou de transformação social (CANCLINI, 2019, posição 52).

No que Rubim complementa, ao afirmar que “somente políticas submetidas ao debate e crivo públicos podem ser consideradas substantivamente políticas públicas de cultura” (RUBIM, 2011, p. 69). Sendo assim, uma cartografia das ações de arte e cultura no Brasil que partem de um debate público sempre parece ter de forma igualmente desencontrada uma relação com ações pedagógicas. Isso visa, em parte, suprir o gargalo constante de formação cultural no Brasil, conforme apontado por Durand (2013) e Rubim (2011), com a criação de cursos profissionalizantes, especializações e pós-graduação com ênfase em gestão de cultura. Mas parte também é voltada para o próprio público, incluindo a compreensão, fruição, crítica e contextos históricos culturais.

Conforme já apontado em outra publicação nossa (NOGUEIRA, 2021), a presença de ações pedagógicas em ações culturais configura, no desenvolver das políticas públicas de cultura entre os anos 1980 e 2000, uma obrigação e condição de participação do setor público em projetos privados, dando-se de forma instrumental. Com isso, é comum assistirmos a divulgação de programação de festivais de música e cinema, exposições de arte, dentre tantos outros, em que uma programação de oficinas, cursos, palestras e fóruns se destaca tal qual o de artistas, atraindo o público como uma camada extra de espetacularização da pedagogia. A mediação e interação com o público passa a ser uma ferramenta importante na construção da identidade das instituições artísticas. Nesse sentido, as ações pedagógicas que acompanham uma mostra são divulgadas como parte das ações da própria instituição de exibir os trabalhos artísticos enquanto ações culturais nas quais o papel educativo é valorizado.

Ainda dentro dessa perspectiva, a pedagogia em ações culturais cumpre uma função de legitimar o espaço do pesquisador, professor e intelectual dentro de um circuito de produção e circulação. Estando eles, agora, não apenas na posição de avaliadores e consultores, mas também de agentes de ação, tornando-se muitas vezes os propositores de uma programação ou realização de um evento inteiro, seja ele focado em momentos formativos ou não.

Essa é uma perspectiva interessante por dialogar com a própria noção de espetáculo de Debord (1997, p. 14), que afirma que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”. O espetacular, como complementa Alvin Rubim (2011, p. 33), “deve sempre ser encarado como construção social e discursiva”. Sendo assim, cabe investigar, portanto, qual é o papel da educação em uma ação cultural? É possível considerar uma perspectiva de pura fruição estética de uma ação pedagógica?

A forma como o público se relaciona com a programação formativa de eventos reforça uma noção amplamente usada do consumo como espaço para “pensar e atuar, significativa e renovadamente, na vida social” (CANCLINI, 1995, p. 72), uma forma de se reconhecer cidadão e, portanto, pertencente ao debate público que pauta e delimita políticas culturais de uma nação ou município, “um meio não verbal para a faculdade humana de criar” (DOUGLAS e ISHERWOOD, 2004, p. 108). São essas ideias, na formulação das ações e políticas do Brasil entre a década de 1950 e

1960, que dão a característica atual aos museus. As instituições artísticas ganham também uma característica de institutos e escolas de arte, com experiências formativas e educativas, vistas agora como essenciais.

O museu de arte que se integra ao público e, fundamentalmente, voltado ao seu desenvolvimento cultural é uma realidade nova e irreversível que toma o lugar da antiga instituição museológica caracterizada como um contexto estético concentrado, exercendo uma função quase marginal, pouco menos que abstrata, em face da sociedade de massas (ZANINI, 2013b, p. 112).

Com isso, temos um campo cultural no Brasil que é formado por artistas e público, mas também por pesquisadores e professores que compartilham uma relação cruzada em ações artísticas. Uma proposição que ajuda a trazer o que Bourdieu dizia ainda na década de 1980 em para um novo contexto. O autor colocava em posição antagônica intelectuais, artistas e público (BOURDIEU, 1989). Hoje, encontramos um processo imbricado entre espetacularização, fruição e aprendizado compreendidos como fundamentais no amadurecimento das políticas culturais do país.

É neste cenário que Bienais como a de São Paulo e a do Mercosul são compreendidas, de forma mais ampla, como frutos de uma política cultural do Brasil. Não é algo reduzido àquilo que diz respeito a uma ação fomentada por uma lei de incentivo, mas como uma ação que delimita aquilo que tem valor tanto de exibição, quanto de processo, assim como as formas que escolhe de dialogar com a sociedade por meio de suas ações educativas. Mostras como essas tornam-se um espelho daquilo que se espera ser construído a partir de participação pública e instrumentalizado como primordial de interação com o poder público.

São contextos como esse que instrumentalizam a política pública cultural, seus mecanismos burocráticos, assim como sua agenda e seus procedimentos. No âmbito municipal, estadual e federal, torna-se cada vez mais item obrigatório para que uma ação cultural seja pleiteada como parceira de órgãos estatais, que esta venha acompanhada sempre de uma etapa de formação. Independente desta etapa ser destinada a artistas, produtores ou ao próprio público, ou mesmo que tenham relação direta com aquilo que é exposto, como uma oficina de técnica fotográfica que acompanha uma exposição; ou uma formação mais subjetiva entre crítica e valoração em um evento de cinema, que não trate dos filmes em exibição.

Essa troca entre pedagogia e fruição estética ganhou um novo capítulo a partir do ano de 2003 com o lançamento do programa Cultura Viva pelo então Ministro Gilberto Gil, na gestão do presidente Lula. A gestão de Gil foi a primeira, desde a redemocratização, a retirar a Cultura de uma pauta neoliberal, como vinha acontecendo desde o regime militar, e enquadrá-la em uma perspectiva mais antropológica. O programa, coordenado pelo historiador Célio Turino, pensava ações para uma sociedade “sem Estado”, ou seja, sem acesso à instrumentos que garantem o básico de uma cidadania e “Dentro da dimensão ‘Cultura como direito e cidadania’ Cultura Viva possui em sua composição projetos que atendem de imediato a dois programas de governo: ‘Cultura e Educação’ e ‘Cultura e Cidadania’” (LACERDA, et al, 2010, p. 113).

Em seu texto de fundação, o Ponto de Cultura, principal ação do Cultura Viva, já inicia afirmando que busca fornecer “acesso aos meios de formação, criação, difusão e fruição cultural, cujos parceiros imediatos são agentes culturais, artistas, professores e militantes sociais” (TURINO, 2004. p. 15). Na prática, no formato de um edital público, o Ponto de Cultura era uma conexão entre essa rede de agentes e o estado, com objetivo de compartilhar informação, conhecimento e experiência (BARBALHO, 2007).

Sendo a principal ação do Ministério, o Cultura Viva teve um impacto mesmo em ações já consolidadas, como a Lei Rouanet, e nos estados e municípios a partir das câmaras setoriais do órgão federal. Deste modo, na virada do milênio, veio também a consolidação dos espaços de formação como modelo de contrapartida social para o apoio do Estado ao fomento de ações culturais, assim como em ações promovidas pelo próprio Estado. Grandes mostras como a Bienal de São Paulo e a Bienal do Mercosul apontaram experiências de valorização das ações educativas como constitutivas da proposta curatorial de modo a pautar o protagonismo das iniciativas educacionais como regra.

Como consequência, é possível observar um aumento exponencial de programações de cursos, palestras, seminários e workshops articulados por eventos culturais, promovidos sistematicamente de forma obrigatória a partir de editais ou aparelhos culturais mantidos por municípios, estado ou Governo Federal. A experiência pedagógica é parte estruturante da vivência dos espaços de arte e cultura no Brasil, muito além da mera recepção do público que opera na estrutura básica de um museu.

Confirmando o caráter de impermanência das políticas culturais do país (RUBIM, 2007), após o golpe de estado em 2016 contra a então presidente Dilma Rousseff, o Brasil tem sua primeira separação administrativa entre educação e cultura. A gestão do presidente Jair Bolsonaro, a partir de 2019, foi feita com uma reforma administrativa que manteve o Ministério da Educação, mas encerrou a dimensão de Ministério da Cultura e associou a pasta ao turismo. Com isso, parte dessa instrumentalização de processos pedagógicos em ações culturais teve uma considerável diminuição como reflexo de fim de editais e corte de recursos.

Entretanto, cabe registrar, como já foi dito anteriormente, que este papel cruzado entre formador e artista, tendo em vista editais culturais que permanecem em todos os três âmbitos passam a fornecer linhas específicas para cursos, palestras e pesquisas. Da Lei Rouanet e as leis emergenciais Aldir Blanc e Paulo Gustavo, passando pelo Funcultura de Pernambuco; ou o Proac, em São Paulo, o aporte dado pelos estados por vezes é o único recurso disponível para ações pedagógicas que acontecem fora do ambiente tradicional das escolas.

## **EDUCAÇÃO E ESTÉTICA NAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Uma breve digressão se torna necessária para compreendermos os sentidos de "experiência" e "experiência estética" empregados no âmbito artístico e educacional. Os termos nascem

atrelados ao pensamento filosófico sobre a estética do final do século XVIII. A discussão sobre os aspectos racionais e sensíveis envolvidos na experiência estética mobilizou a reflexão de teóricos como Alexander Baumgarten [1993 (1758)], Immanuel Kant [1997 (1790)], Friedrich Schiller [1995 (1795)] e Georg Hegel [2001 (1835)]. A distinção entre estético e artístico dizia respeito à intenção presente neste último de criar prazer ou contemplação.

Tal noção foi revista por outros filósofos que questionaram o caráter prazeroso da experiência estética e buscaram rever a presença da experiência no cotidiano. O filósofo John Dewey (2010) foi um desses nomes e seus estudos exerceram influência em autores que refletem sobre o potencial educacional das imagens na formação dos sujeitos, como o espanhol Fernando Hernández (2013). O pensamento deweyano entende como experiências educativas aquelas que “incentivam o crescimento de novas experiências e, nesse sentido, afastam-se de produzir dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (DEWEY, 2010, p. 14).

O termo “experiência” foi ainda amplamente estudado pelo filósofo da educação Jorge Larrosa (2015), que aponta seu caráter obscuro. O pesquisador nos conta que, apesar da ideia de experiência ser confusa, muitos pensadores de diversas épocas e tradições ocuparam-se deste termo “problemático” (LARROSA, 2015, p. 9). Aquilo que acontece ao sujeito, e que pode ser caracterizado como da ordem da experiência, aponta para a suspensão da insensibilidade cotidiana e para a ressignificação do sentido corriqueiro dos fenômenos. Em uma tentativa sempre instável de definição, Larrosa (2015, p. 10) explica que “a experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão”.

Num movimento de ampliação das situações e manifestações que podem ser pensadas enquanto experiências, muitos teóricos reconheceram ações culturais diversas como autênticas experiências estéticas. É o caso dos estudos de Hans-Georg Gadamer [2010 (1974)], que aponta os shows de rock como uma dessas iniciativas. Além disso, artistas e instituições culturais criam cada vez mais espaços e modos de exibição que alargam as possibilidades de vivências dos espaços expositivos. São salas de leitura, programas de residência, palestras e eventos, assim como exposições de arquivos, que contestam a noção segundo a qual a experiência é dada a partir do contato com o objeto artístico.

Foi Walter Zanini quem propôs uma das primeiras exposições nas quais artista e público não tinham sua interação mediada pelo objeto artístico, mas participaram juntos da produção das obras no espaço museal. As mostras da Jovem Arte Contemporânea (JAC 1967-1974), ocorridas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), introduziram meios e suportes revolucionários como a arte ambiental, performance e *body art*. O trabalho iniciado por Zanini no MAC-USP continuou nas curadorias das 16ª e 17ª Bienais de São Paulo, de modo que a Bienal passou a se aproximar do artista de outra forma, oferecendo-lhe espaço funcional, certos instrumentos de trabalho, recursos materiais e discutindo com ele determinados projetos aos quais se associava (ZANINI, 2013c).

Estas são práticas curatoriais nas quais se ampliam os componentes da experiência do público em relação à mostra. O projeto cultural de exposições como a Bienal prevê uma gama de experiências a serem oferecidas ao público que visita as obras no pavilhão da mostra durante seus quatro meses de execução.

As pessoas são convidadas a participarem de eventos como seminários, intervenções urbanas e programações culturais paralelas, como mostra de filmes em cinemas de São Paulo. Desse modo, o alcance de uma mostra é mais amplo do que a localização das obras em exposição e pode envolver diversos espaços culturais. Além disso, o tema da Bienal pauta a discussão entre grupos de pessoas que não são só pesquisadores, acadêmicos ou espectadores da mostra inscritos nos seminários, mas convida à participação de um público amplo na programação em diversos espaços da cidade.

Uma das ações educativas de maior destaque são os seminários, que buscam "estabelecer um diálogo mais próximo com o público paulistano, numa introdução aberta e crítica à exposição" (PEDROSA, 2006, p. 85). São iniciativas que unem os domínios da arte e da educação na produção de uma espécie de experiência estética ampliada presente nessas ações de formação. O debate com curadores, pesquisadores e artistas sobre as práticas artísticas passa a mover o modo como os museus buscam dar inteligibilidade à experiência do público nas mostras. Ao mesmo tempo, essas ações formativas passam a constituir um elemento da experiência do público em relação à sua participação em exposições, fortalecendo a emergência de mediadores e ações educativas nas mostras.

Os aspectos formativos e educacionais fazem parte não só da tentativa de democratização de acesso às obras da exposição (com a promoção de formação dos professores e visitas guiadas de escolas públicas), mas também torna parte da experiência de uma exposição a participação em debates e seminários promovido pela instituição. Nesse sentido, o protagonismo crescente das iniciativas educativas no contexto da arte dá origem ao fenômeno da "virada educativa", descrita pela curadora e historiadora da arte de origem húngara Eszter Lázár como "[...] uma tendência na arte contemporânea predominante desde a segunda metade da década de 1990, na qual diferentes modos de formas e estruturas educacionais, métodos e programas pedagógicos alternativos surgiram em/como práticas curatoriais e artísticas" (2012, s.p., tradução nossa)

Este fenômeno coincide com a proeminência que a figura do curador ganha no sistema artístico internacional. No caso da Bienal, Zanini é o primeiro profissional reconhecido com este nome no Brasil e responsável por uma organização da mostra que busca estabelecer um projeto norteador a partir de fundamentos críticos. A mudança bianual do curador e do tema da mostra torna relevante a tarefa de expor a cada edição o pensamento curatorial por trás da exposição.

É nesse contexto que as conversas com os curadores, assim como os seminários sobre o tema da mostra se firmam na Bienal de São Paulo, estabelecendo um modelo de curadoria a ser refletido em iniciativas de menor magnitude no país. Estas novas práticas curatoriais vão exigir do público uma inclinação para engajamento nas iniciativas educativas que circundam a exposição, uma

vez que elas viabilizam a compreensão dos fundamentos conceituais das mostras e de seus elementos inovadores.

Vale compreender em maior profundidade as nuances que diferenciam aquilo que a Bienal denomina de educativo das iniciativas como os seminários e encontros com o curador. Isso porque dentro da instituição esses dois âmbitos costumam ser referidos como partes diferentes que compõem o setor de educação. Burnham e Kai-kee explicam que o educativo é um departamento dentro das instituições museais que costuma criar ações e programas que “convidam as pessoas a se reunirem em torno de obras de arte para apreciá-las com atenção e cuidado. Envolver a atenção do visitante é a nossa primeira tarefa” (BURNHAM e KAI-KEE, 2011, p. 71). A atuação do educativo se dá, geralmente, dentro do espaço expositivo, em concomitância ao tempo da mostra e em interação direta com o público.

O projeto educativo costuma ser considerado como distinto da iniciativa dos seminários, uma vez que o primeiro lida mais com visitas guiadas, formação de público de escolas públicas e capacitação de professores para a visita às exposições. A ampliação do acesso do público às experiências artísticas por meio de parcerias como as elencadas acima pode constituir-se como uma forma de ativação cultural que atua a partir das imbricações entre ações educativas e culturais.

No entanto, vale relativizar o quanto o projeto educativo é concebido em termos de importância conceitual ou programática para o enfoque curatorial e para a inserção cultural da mostra. A greve dos educadores na 9ª Bienal do Mercosul e confrontos similares na 31ª Bienal de São Paulo questionam o papel da educação em relação ao projeto curatorial, condições de trabalho injustas e um sentimento de instrumentalização, tanto dos educadores quanto das atividades educativas, para o benefício da instituição e de sua própria continuidade.

Já os seminários são ações que não correspondem necessariamente ao tempo ou espaço da exposição e adotam uma estrutura espacial e discursiva próxima da sala de aula. São pensados pelos curadores, que convidam artistas e pensadores para debaterem os temas da exposição para um público no qual não há requisitos à participação. Nesse sentido, aproximam-se mais do setor de pesquisa e curadoria das instituições de arte, criados como parte de um movimento no qual fundações e museus ligados à arte contemporânea passam a assumir a tarefa de ser um centro permanente de pesquisa.

Cabe discutir melhor a estrutura sensível que circunda a experiência de participação em ações como os seminários, a ponto delas poderem ser consideradas experiências estéticas próprias que compõem o universo da mostra. O campo dessas discussões inclui pensadores que examinaram situações pedagógicas em diálogo com as reflexões do campo artístico sobre a interação do espectador com as práticas artísticas (BOURRIAUD, 2011, RANCIÈRE, 2012, BISHOP, 2012). São essas observações que ajudam a compreender o caráter estético das ações educativas, tais como os seminários.

Um estudo famoso que operacionaliza esses trânsitos é o do filósofo e psiquiatra Félix Guattari, que une o universo da arte e do aprendizado no questionamento “como trazer uma sala de

aula à vida como se fosse uma obra de arte?” (GUATTARI, 1992, p. 151). Parte-se do princípio que a arte poderia ser vista como uma fonte infinitamente renovável de energia vital e criação, uma força constante de mutação e subversão que serviria de paradigma estético a ser trazido para o âmbito das práticas educativas.

Alguns artistas ajudam a pensar as inter relações entre práticas artísticas e educativas ao apresentarem seu trabalho educacional como arte, evidenciando o aspecto de experiência estética de ações como palestras e seminários. Na fronteira entre obra artística e prática educacional, encontra-se a denominada palestra-performance *Performing knowledge*, da portuguesa Grada Kilomba. O trabalho foi traduzido como “Descolonizando o conhecimento” quando foi apresentado no Brasil na ocasião da Mostra Internacional de Teatro (MITsp), em 2016, no auditório do Centro Cultural São Paulo.

A artista apresenta-se sentada numa escrivaninha posicionada num palco e o caráter de alunado do público é realçado pela condição espacial de realização da obra. O aspecto da impessoalidade dos grandes espaços de aprendizagem foi observado por Roland Barthes, quando pauta a necessidade de seus seminários serem frequentados por um número pequeno de pessoas: “A nossa assembleia é pequena, não por preocupação de intimidade, mas de complexidade: é necessário que à geometria grosseira dos grandes cursos públicos suceda uma topologia sutil das relações corporais, de que o saber seria pré-texto” (BARTHES, 2004, p. 412-413).

O lugar hierárquico da palestrante é explorado durante a ação de Grada Kilomba, quando pede que ao seu sinal todos falem uns com os outros e um som indistinto preenche o auditório. Depois do sinal para que todos parem de falar, a artista pondera as posições de escuta e de fala presentes como parte da construção do conhecimento. Este é um exemplo de tomada artística de uma ação educacional num movimento no qual tanto artistas quanto curadores se apropriam da criação de situações costumeiramente presentes no campo da educação para tratarem do tema da interação humana.

Desse modo, palestras, seminários, salas de leituras, bibliotecas, publicações, workshops e escolas aparecem como projetos artísticos. É um movimento que se inicia com a fusão paradigmática de arte, educação e vida já na década de 1960 com o artista Joseph Beuys e sua famosa frase “ser professor é minha maior obra de arte” (BEUYS, 1969, p. 44, tradução nossa).

Claire Bishop (2012) explica que pode-se reconhecer atualmente não somente a fala, mas o ensinar como meio artístico. E, se Beuys distinguia conceitualmente seu trabalho enquanto escultor de sua atuação pedagógica, muitos artistas contemporâneos não percebem uma distinção fundamental entre essas categorias. Esses artistas reconhecem a programação de eventos e seminários enquanto atividades artísticas, do mesmo modo que a produção de objetos, performances e projetos.

O interesse dos artistas por teorias, métodos e formatos oriundos do campo da educação faz emergir escolas, universidades e academias de arte que se colocam enquanto práticas artísticas. Essas iniciativas, capazes de embaralhar as noções de teoria, educação e prática artística foram mapeadas pela pesquisadora brasileira Mônica Hoff, que explica:

Ao afirmar que a concepção de uma instituição de ensino - considerando seu currículo, seu sistema e suas normativas - pode ser compreendida como uma prática artística, não se está

apenas gerando novos modelos para a arte ou para a educação, mas novos entendimentos acerca do que possa ser arte e sua educação na contemporaneidade (HOFF, 2019, p. 3).

O embaralhamento dos campos artístico e educacional torna possível discutir os aspectos sensíveis e estéticos de ações antes pensadas como exclusivamente pedagógicas. Os seminários foram tomados aqui como exemplo no qual o caráter cognitivo de transmissão de conhecimentos passa a segundo plano para ser considerada a relação dialógica entre os participantes. Existem repercussões sensíveis, corporais e políticas da partilha de um espaço onde se propõe a discussão sobre arte e as instituições artísticas terminam por promover o entrecruzamento entre experiência estética e prática pedagógica nas ações culturais que promovem em torno de mostras e exposições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar ao longo do que foi apresentado neste artigo que, numa perspectiva mais ampla, a política cultural no país tem um forte caráter pedagógico em sua ação. Por isso, quando nos perguntamos qual o papel da educação numa ação cultural, percebemos que não necessariamente ele se configura como capacitação da cadeia produtiva, uma vez que festivais de cinema e de música, mostras literárias e exposições de arte contam com seminários, oficinas e outras propostas de formação abertas ao público em geral.

Notamos que um importante adjuvante para que a relação entre práticas formativas e ações artísticas ganhe contornos difusos são os mecanismos de políticas públicas, sejam editais ou normas de ocupação de aparelhos culturais. Tais mecanismos passam a tornar tanto uma exigência quanto uma compreensão sobre o sentido de ações culturais que a programação de formação seja uma contrapartida social válida para o uso do recurso público. Isso acontece de forma transversal para ações que impactam culturas originárias, popular e erudita, reconhecendo as diferentes idiossincrasias dessas áreas. Não se trata, portanto, de uma exigência estrita de planos de aula e materiais didáticos formais de uma sala de aula.

Perceber a evidência dessa interface entre educação, arte e política pública é fundamental para o esforço de demonstrar que as políticas culturais não estão restritas exclusivamente às atuações do serviço público. Há uma complexa rede na qual participam instituições de direito privado, como as fundações Bienal de São Paulo e do Mercosul, e que têm papel protagonista em consolidar um modelo de política cultural que coloca os processos formativos como parte da experiência estética do público.

Desta feita, encontramos ainda uma oportunidade de observar a experiência estética de forma mais ampla. A formação pedagógica se torna um objeto artístico, tornando-se parte da experiência sensível, do espetáculo e da própria expectativa do público. Os papéis de professor, artista e produtor cultural se confundem de forma fluída, sendo ocupado muitas vezes pela mesma pessoa. A relação com o espaço público também se transforma e, no Brasil, espaços de cultura passam também a ser percebidos como espaços de trocas de saberes.

Além das programações de formação que espelham as primeiras experiências da Bienal, esse imbricamento entre arte e pedagogia retorna para o campo da política pública também em ações como as “aulas espetáculo”, que se popularizaram na voz de Gilberto Gil e Ariano Suassuna. Isto traz um elemento a mais, o do agente político, as tantas funções que se misturam na construção coletiva deste modelo de política cultural.

Essas observações chamam atenção, por fim, para duas grandes questões: a importância da construção de uma noção de política cultural que compreenda a pedagogia e a formação como parte fundamental da manifestação artística de um povo, ampliando a própria noção de manifestação da arte para além dos modelos formais. Nesse sentido, entendemos que uma exposição de arte ou uma mostra de música ainda mantém suas características quando tem um foco em processos formativos. Em segunda instância, percebe-se que é fundamental a investigação por diferentes e novas formas de partilhas sensíveis que trazem perspectivas diversas para a educação, para política e para a relação dessas com a arte.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *O Que é Política?* Trad. Reinaldo Guarany. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: Identidades e diversidade sem diferença. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas e BARBALHO, Alexandre (Orgs.). *Políticas Culturais no Brasil*. Bahia: Edufba, 2007, p. 37-60
- BARTHES, Roland. *O Rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAUMGARTEN, Alexander. *Estética: a lógica da arte e do poema*. Trad. Miriam Sutter Medeiros. Rio de Janeiro: Vozes, 1993 (original alemão de 1758).
- BEUYS, Joseph. An Interview with Joseph Beuys. *Artforum*, n.4, p. 40-47, 1969.
- BISHOP, Claire. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Londres/Nova York: Verso, 2012.
- BOTELHO, Isaura. *Romance de formação: Funarte e política cultural 1976-1990*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BURNHAM, Rika; KAI-KEE, Elliott. A arte de ensinar no museu. In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (Orgs.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011, p. 69-77.
- CALABRE, Lia (Org.). *Políticas culturais: diálogo indispensável*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Política Cultural: conceito, trajetória e reflexões*. SciELO-EDUFBA, 2019. E-book.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário Crítico de Política Cultural*. São Paulo: Iluminuras, 2014.
- DANTO, Arthur. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. Trad. Saulo Krieger. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEWEY, John. *A arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.
- DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. *O Mundo dos bens: para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004.
- DURAND, José Carlos. *Política Cultural e Economia da Cultura*. São Paulo: Ateliê Cultural, Edições SESC, 2013.
- FREIRE, Cristina. *Arte Conceitual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica da obra de arte*. Trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. 2ª Ed. *Cursos de Estética*. Trad. Marco Aurélio Werle]. São Paulo: Edusp, 2001 (original alemão de 1835).
- HERKENHOFF, Paulo. Bienal 1998: princípios e processos. *Revista marcelina*, v.1, p. 20-36, 2008a.
- HERKENHOFF, Paulo. Dez anos depois: um debate com Paulo Herkenhoff. *Revista marcelina*, v.1, p. 37-41, 2008b.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.
- HOFF, Mônica. *Antes que se vuelva pedagogía: a criação de escolas como prática artística*. Tese de Doutorado em Processos Artísticos Contemporâneos, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 (original alemão de 1790).
- LACERDA, Ana Pires de; MARQUES, Carolina de Carvalho; ROCHA, Sophia Cardoso. Programa Cultura Viva: uma nova política do Ministério da Cultura. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas (Org.). *Políticas Culturais no governo Lula*. Bahia: Edufba, 2010, p.111-131
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LÁZÁR, Eszter. Educational Turn. In: *Curatorial Dictionary*. Hungria: tranzit.hu project, 2012. Disponível em: <<http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/>>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- LIPPARD, Lucy; CHANDLER, John. *A desmaterialização da arte*. Rio de Janeiro: Artes e Ensaios, 2013.
- MICELI, Sérgio (Org.). *Estado e cultura no Brasil*. São Paulo: Difel, 1984
- MÖRSCH, Carmen; SEEFRAZ, Catrin. Fora do cantinho. Arte e educação na 24ª Bienal de São Paulo (1998). In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel (Org.). *Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018, p. 46-66.
- NOGUEIRA, Bruno. Música de Pernambuco: relações entre políticas públicas e identidade musical. In: Unisinos: *Revista Fronteiras - estudos midiáticos*. 2021, vol. 23(3), p.104-116.
- PEDROSA, Adriano. Como curar junto. In: LAGNADO, Lisette; PEDROSA, Adriano. *27ª Bienal de São Paulo: Como viver junto*. São Paulo: Fundação Bienal, 2006, p. 81-88.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- RUBIM, Antônio Albino Canelas; RUBIM, Lindinalva. Televisão e políticas culturais no Brasil. In: *Revista USP*. São Paulo, n.61, mar./abr./maio, 2004, p.16-27
- RUBIM, Antonio Albino Canelas (Org.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: Edufba, 2007.
- RUBIM, Antônio Albino Canelas. *Cultura e Políticas Culturais*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2011.
- SHELLING, Vivian. *A presença do povo na cultura brasileira*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SCHILLER, Friedrich von. *A Educação Estética do Homem*. São Paulo: Iluminuras, 1995 (original alemão de 1795).

TURINO, Célio. Desconhecendo o Brasil profundo. In: *Cultura Viva – Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania*. Brasília: Ministério da Cultura, 2004. p. 15-17.

URFALINO, Philippe. *A invenção da política cultural*. São Paulo: Edições SESC Cultural, 2015.

ZANINI, Walter. Os problemas da Bienal. In: FREIRE, Cristina (Org.). *Walter Zanini: escrituras críticas*. São Paulo: Annablume: MAC USP, 2013a, p. 255-256.

ZANINI, Walter. Introversão, extroversão do Museu de Arte Contemporânea. In: FREIRE, Cristina (Org.). *Walter Zanini: escrituras críticas*. São Paulo: Annablume: MAC USP, 2013b, p. 112-114.

ZANINI, Walter. Os museus de arte em seus anos de transformação. In: FREIRE, Cristina (Org.). *Walter Zanini: escrituras críticas*. São Paulo: Annablume: MAC USP, 2013c p. 130-133.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

**Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.**

## DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Todas as pessoas que atendem aos critérios de autoridade são listadas como autores e todos os autores certificam que participaram suficientemente do trabalho para assumir a responsabilidade pública pelo conteúdo, incluindo a participação no conceito, análise, redação ou revisão do manuscrito.

Além disso, cada autor certifica que este material ou material similar não foi e não será submetido ou publicado em qualquer outra publicação antes de sua aparição em uma revista acadêmica de revisão por pares.

Contribuição dos autores

### **Categoria 1**

Concepção e desenvolvimento do estudo: Nogueira, Bruno; Bracchi, Daniela

Coleta de dados: Nogueira, Bruno; Bracchi, Daniela

Análise e interpretação de dados: Nogueira, Bruno; Bracchi, Daniela

### **Categoria 2**

Escrita do documento: Nogueira, Bruno; Bracchi, Daniela

Revisão do documento incluindo conteúdo e forma: Nogueira, Bruno; Bracchi, Daniela

### **Categoria 3**

Aprovação do documento para submissão de avaliação: Nogueira, Bruno; Bracchi, Daniela

## AUTHORSHIP STATEMENT

All persons who meet authorship criteria are listed as authors, and all authors certify that they have participated sufficiently in the work to take public responsibility for the content, including participation in the concept, analysis, writing, or revision of the manuscript.

Furthermore, each author certifies that this material or similar material has not been and will not be submitted to or published in any other publication before its appearance in a peer review academic magazine.

Authorship contributions

### **Category 1**

Conception and design of study: N. Bruno, B. Daniela

Acquisition of data: N. Bruno, B. Daniela

Analysis and/or interpretation of data: N. Bruno, B. Daniela

**Category 2**

Drafting the manuscript: N. Bruno, B. Daniela

Revising the manuscript critically for important intellectual content: N. Bruno, B. Daniela

**Category 3**

Approval of the version of the manuscript to be published: N. Bruno, B. Daniela

**Esta declaração é assinada por todos os autores // This statement is signed by all the authors**

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.