

QUAL O LUGAR DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR?

Cilene Nascimento Canda¹
Carla Meira Pires Batista²

RESUMO: Este artigo oferece reflexões sobre a importância da arte na educação, analisando o currículo enquanto campo de organização dos saberes educacionais, artísticos e culturais. Em contraposição a um tipo de educação intelectualista, este estudo tece a discussão em torno da arte, enquanto atividade humana que propicia uma formação integral dos sujeitos no contexto social. Abordamos a inclusão da arte no currículo escolar, por considerar a criatividade e a sensibilidade como aspectos importantes para a formação pessoal e social. Por fim, compreendemos que a arte deve ocupar lugar de destaque no currículo escolar, visando a formação estética, crítica e social do indivíduo, na busca por uma sociedade mais justa e humanitária.

PALAVRAS-CHAVE: arte-educação; currículo; formação integral.

WHERE DOES ART FIT IN SCHOOL CURRICULA?

ABSTRACT: *This article offers reflections upon the importance of art in education. We have examined the curriculum as a field of organization of educational, artistic and cultural knowledge. Unlike an intellectualized type of education, this study presents a discussion on art as a human activity that provides people with a full development in the social context. We discuss the inclusion of art in the school curriculum, considering sensitivity and creativity as important aspects of personal and social learning. Finally, we understand that art must occupy a place of prominence in the curriculum, aiming at the aesthetic, critical and social development of the individual, in pursuit of a society that is more humanitarian and just.*

KEYWORDS: *art in education; curriculum; integral learning.*

A ARTE NA ESCOLA: superando desafios

A discussão e a pesquisa sobre a importância da arte para o desenvolvimento humano e a sua inserção na escola vêm se ampliando no âmbito acadêmico em todo o mundo. No

¹ Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. E-mail: cileneanda@yahoo.com.br.

² Professora substituta da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: caumpb2002@yahoo.com.br.

Brasil, muito se tem analisado o significado da arte na escola, enquanto meio de contribuição para a formação pessoal e cultural dos alunos, de modo que criou-se, superficialmente, um consenso entre os educadores da afirmação de que a arte faz parte da cultura, considerando-a como elemento propulsor da criação humana. Porém, esta discussão, muitas vezes, torna-se banalizada através da corrente idéia de que qualquer pessoa faz arte, sem um investimento teórico, preparo técnico e investigação prática em torno do que vem sendo pesquisado e produzido no campo artístico no país.

O potencial pedagógico da arte tem sido muito discutido, porém sem o aprofundamento de uma reflexão apurada sobre esta questão e sem a incorporação do discurso sobre uma “aprendizagem significativa” na prática docente, destinando a arte a um lugar voltado simplesmente para as ações de entretenimento, terapia, liberação emocional ou recreação. Sob este aspecto, Ana Mae Barbosa faz uma crítica à ênfase da emoção no ensino de arte, considerando que “se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar” (2003, p. 23). Assim, definir o papel da arte, bem como situar o campo de atuação desta na escola, é um dos caminhos importantes para tecermos uma reflexão sobre a necessidade de ampliação do acesso ao conhecimento, à participação e à apreciação artística no contexto formativo.

Para tratar sobre este campo de atuação artístico-pedagógica, contextualizaremos as leituras e estudos realizados na área de arte-educação, buscando evidenciar alguns desafios presentes nesta prática e visando demarcar o lugar de inserção da arte no ambiente escolar. Desse modo, iniciaremos por alguns questionamentos, como: qual a significado da arte enquanto atividade educativa? Qual a contribuição da arte para a educação integral do sujeito?

Compreendemos que o diálogo entre o ensino e a arte ainda é pouco discutido no campo da formação de artistas que tendem a descartar um valor pedagógico à atividade estética, referindo-se à possibilidade da arte estar atrelada a um reducionismo didático. Desse modo, historicamente, os cursos de licenciatura em áreas distintas (a exemplo das ciências exatas, ciências sociais, artes cênicas, dentre outras) tendem a ocupar um lugar desprivilegiado no meio acadêmico em relação aos cursos de bacharelado, que geralmente são mais valorizados por professores e estudantes universitários. O lugar da educação ainda é visto como um contexto de menor valor, necessitando de ínfimos investimentos para os profissionais que nele atuam.

Por outro lado, no campo educacional, a arte ainda é concebida como uma atividade de menor importância quando comparada às outras áreas de conhecimento do currículo formal,

como a matemática e a língua portuguesa. A respeito desta hierarquização das disciplinas presente nos currículos escolares, Silva (2005) a reflete como um processo social, ideológico e mercadológico, onde as disciplinas seguem uma valorização segundo as concepções e tradições de uma coletividade estratificada em seus aspectos econômicos e sociais. Nessa perspectiva, o ensino da arte é subjugado a patamares inferiores de importância no cotidiano escolar. Salientamos que não consideramos currículo enquanto conteúdos prontos a serem transmitidos aos alunos, compreendemos que o currículo é orientado pela dinâmica das relações sociais, sendo

uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. (LIMA, 2008, p.9).

É importante a compreensão da arte no currículo escolar na busca de implementação de uma educação centrada na formação humana, entendendo o educador como mediador dos conhecimentos, de práticas e de criações individuais e coletivas. As linguagens artísticas presentes no currículo escolar representam uma fonte de vivência através da apreciação artística, do desenvolvimento do senso crítico e das experiências estéticas e consequentemente, como caminho socializador do educando.

Entretanto, de um modo geral, os educadores atribuem uma importância à arte na escola, mas a limitam a um lugar desprivilegiado no currículo, sendo que a sua maior implementação encontra-se, mais frequentemente, nas comemorações de datas festivas e cívicas. No âmbito dos cursos de pedagogia, percebe-se o distanciamento entre as disciplinas teóricas - geralmente centradas na fala do professor ou de autores consagrados, enquanto modelos de transmissão do saber - e as disciplinas que articulam conhecimentos teóricos com a prática criativa do licenciando, a exemplo da ludicidade e arte-educação. Estas últimas, por sua vez, constituem-se em ações de participação coletiva, de processos inventivos, estimulando a comunicação e a expressão estética do sujeito.

Observa-se que as aulas na Graduação em Pedagogia ainda se restringem a um tipo de conteúdo baseado no intelecto do aluno, em detrimento à ação do corpo, à sensibilidade e ao afeto dos alunos, imperando o silêncio, a leitura e a absorção dos conteúdos selecionados e organizados pelo professor. Por conta disso, a organização do currículo escolar e a prática pedagógica no ensino fundamental tendem a reproduzir os mesmos modelos aprendidos nos

campos da formação inicial do educador. Ou seja, sem uma vivência participativa em arte, torna-se difícil para este profissional estimular a prática artística e o potencial criativo dos seus educandos no cotidiano escolar. Por outro lado, apesar da LDB 9.394, de 1996, garantir a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas, observa-se que a presença do educador licenciado em artes (teatro, dança, música e artes visuais) ainda é bastante restrita em todo o território nacional, cabendo aos pedagogos o ensino deste campo tão pouco tratado em sua formação.

Desse modo, compreendemos que a experiência artística concretizada nas escolas não tem ganhado um destaque merecido frente ao trabalho formativo (cognitivo/corporal/afetivo/social). Isto porque a arte se contrapõe às práticas pedagógicas tradicionais, baseadas nos paradigmas científicos positivistas da educação. Este tipo de concepção dificulta o reconhecimento da arte como processo de cognição tão significativo para o desenvolvimento do pensamento e da ação. Por esta razão, este campo do saber e fazer humano é pouco valorizado e oferecido insuficientemente no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

Na escola, o estigma de que a arte é um tipo de ação que não possui propósitos educacionais é fruto do desconhecimento de um conjunto de saberes e fazeres da arte, constituído historicamente. Isto denota também uma restrita compreensão sobre o conceito de cognição, visto que “a suposição de que as artes exigem menos intelectualmente do que as ciências vem do conceito de cognição, limitado em grande parte aos meios formais de pensamento que possuem caráter proposicional”. (EFLAND, 1998, p.122).

O autor complementa afirmando que o conceito de cognição vem sendo ampliado, passando a incluir o processamento de símbolos e o valor das relações com o contexto cultural do aprendiz. Em consonância com o pensamento deste autor, Japiassu nos confirma que “entender a arte como pensamento-ação é concebê-la como modalidade complexa de conhecimento, que articula a cognição, a afetividade e a psicomotricidade do sujeito de modo holístico ou integral” (JAPIASSU, 2007, p. 141). Desse modo, é importante sinalizar que o trabalho artístico, e em específico a experiência teatral, favorece ao exercício da percepção, a exploração do potencial sensível, crítico, reflexivo e o estímulo à imaginação.

A VIVÊNCIA ARTÍSTICA: possíveis caminhos para uma educação integral

É importante enfatizar que, de um lado, a sociedade aponta indícios da ampliação da compreensão sobre os efeitos educativos da arte, e de outro, ainda observa-se um distanciamento dos aparelhos ideológicos da sociedade como a escola, a família, os meios de comunicação, dentre outros, para se debruçarem sobre tais questões. No que tange à compreensão sobre o currículo, Silva (2005) enfatiza que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Sendo assim, com base no já exposto, constatamos que, neste amplo universo, a arte não tem sido valorizada e selecionada como área de construção de conhecimentos na sala de aula.

Evidentemente, essa visão vem sendo debatida e aprofundada, visando-se à ampliação da compreensão acerca da arte-educação. Entretanto, muito ainda se tem a percorrer para a construção de um pensamento consistente sobre a atividade artística, enquanto experiência estética e de construção de conhecimento com significativa importância para a vivência escolar. Por esta razão, este texto visa desvelar algumas interpretações da arte, enquanto atividade imprescindível para a educação estética no currículo escolar. Deste modo,

a educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. Até a própria ciência admite, em seus procedimentos metodológicos, que uma boa observação do problema, um reparar naqueles seus detalhes aparentemente mais insignificantes, constitui grande parte do caminho a ser percorrido rumo à sua solução. (DUARTE JR, 1998, p.185).

Em relação à educação estética, o autor traz um significativo posicionamento ao destacar a educação dos sentidos e, especificamente, a do olhar. Trabalhar com arte significa favorecer a ampliação de um horizonte de perspectivas de olhar o mundo, seja este físico, social ou ficcional. Em consonância com estes estudos, Luckesi (2000) afirma que as atividades prazerosas e a arte aguçam o sentir, o pensar e o agir de modo integrado. No momento em que o sujeito cria uma imagem ou participa de um jogo teatral ou da construção de partituras corporais, ele está harmonicamente sentindo e captando as possibilidades disponíveis para a criação, reativando saberes já sedimentados e dando forma ao seu pensamento através de diversas linguagens: plástica, musical, literária, cênica ou corporal.

Um dos eixos norteadores da discussão do ensino de arte refere-se à compreensão de que o processo de criação não é um privilégio de artistas e sim, um conhecer e um fazer inerente à condição humana, mas que precisa ser estimulado, trabalhado e ressignificado em contextos sociais e educacionais. Assim, a criatividade não está restrita à criação de obras artísticas, mas ao poder de dar sentido para a compreensão de mundo, de criar novos pensamentos e possibilidades de leitura das relações sociais e novas resoluções para antigos problemas.

O ato de criar é um potencial do ser humano, a ser desenvolvido em habilidades expressivas, estando ligado à constituição do pensamento e da imaginação. A base da criação é dar forma a algo. Compreender, relacionar, configurar, significar são ações ligadas diretamente ao ato criador. Para Ostrower “O homem cria não apenas porque quer, porque gosta, e sim porque precisa: ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (1987, p.10). Criar é, portanto, debruçarmo-nos sobre nossas experiências vivenciadas através do tempo histórico e do espaço cultural.

Foi através dos processos criativos e da busca por conhecer e dominar o mundo que o ser humano deixou as cavernas e passou a transformar o meio em que vivia. Com a capacidade de ler o que estava à sua volta e, sobretudo de planejar um futuro diferente, relacionando-o com suas experiências já vividas no passado, nossos ancestrais foram construindo o que somos hoje. O grande instrumento desenvolvido pelo ser humano para o exercício da criatividade é a linguagem. Nesse sentido, Desgranges aponta que

o mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura de mundo. Apropriar-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura. (DESGRANGES, 2006, p. 23)

Nesta perspectiva, a linguagem é a base da consciência de estarmos vivos. Diferente dos outros animais, o ser humano não está meramente subjugado aos acontecimentos. Não temos como mecanismo de defesa apenas o instinto de sobrevivência, visto que desenvolvemos também habilidades relacionadas à consciência. Percepção, sensibilidade, intuição, memória, capacidade de projeção e intencionalidade são algumas das ferramentas mais poderosas que possuímos enquanto espécie humana, todas elas vivenciadas a partir da linguagem e da arte.

É importante ressaltar que o exercício da imaginação não se dá apenas na criação artística, ela está presente em outras atividades humanas, como a religião, a filosofia e a ciência, porque o pensamento criativo nos conduz a uma nova forma de interpretar o mundo, nos proporcionando experiências ainda desconhecidas. Enquanto nosso pensamento cotidiano busca segurança, prudência, rigor, resultados palpáveis e a convergência com o que está estabelecido, o pensamento criativo envolve riscos e busca o crescimento, a descoberta de novos caminhos e a divergência do padrão adotado socialmente. E esta conduta de transgressão é que nos retira dos estados superficiais de existência e nos mobiliza a interagir com a capacidade de vislumbrar novas possibilidades de construir ações, idéias e comportamentos no meio social.

Tais questões apontam para a compreensão de que através de atividades artísticas que estimulam o exercício da imaginação, da subjetividade, da memória e elaboração de planos para atividades futuras, estamos dando oportunidades reais – cognitivas, sensíveis e inventivas – para o potencial criativo do educando. Ao refletirmos sobre estes aspectos relacionados à criação artística, torna-se imprescindível a ampliação da compreensão sobre o papel da educação, que não deve estar restringida a um contexto puramente racional de compreensão da realidade, conforme vem sendo tratada no âmbito da formação de professores. Segundo Lima (2008, p.43), “a existência da escola cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade”. Vale enfatizar que a arte faz parte deste conjunto de aquisições e invenções resultantes da história da humanidade a ser trabalhada como conhecimento na escola.

Entretanto, muitas vezes, a educação é confundida como um campo de atuação de formatação dos valores, comportamentos e aquisições de um conjunto de conteúdos para uma vida futura, seja na preparação para o mercado de trabalho ou para submeter-se aos exames do vestibular e de concursos diversos enfrentados pelo sujeito. Se a educação for compreendida sob este viés, constatamos, deste modo, a inexistência de um lugar da arte, enquanto experiência estética, no currículo escolar. Em contrapartida, ao ampliarmos a função da escola, de modo a preparar o aluno para lidar em diversos contextos e em situações que necessite de habilidades específicas e de ações criativas, tendo como eixo norteador a educação integral, destacamos, então, um lugar bastante significativo para a arte na escola.

Assim, a escola é um espaço constituído por diferentes sujeitos com histórias e experiências de vida distintas, onde a diversidade de interesses facilita o surgimento de conflitos que, quando mal mediados pode inviabilizar o diálogo entre educadores e

educandos. A mediação pedagógica que não favorece o diálogo mútuo e a inventividade no ato de aprender tende a contribuir para a manutenção da instituição escolar como sendo um espaço condizente com formas hierárquicas e centralizadoras do conhecimento. Por outro lado, tais conflitos podem ser compreendidos como uma mola propulsora de investigação do saber, de acordo com Perrenoud (2003) no trato com a Pedagogia da diferença. O trabalho com as diferenças culturais, corporais e cognitivas pode denotar uma multiplicidade de metodologia de ensino da arte que favoreça uma aprendizagem mais significativa.

Por esta razão, destacamos a escola como espaço situado na dinâmica cultural, onde as transformações sociais se refletem nas relações humanas presentes nas práticas pedagógicas. Neste tipo de escola, há um espaço importante para a inclusão da arte, pois esta se configura como um tipo de ação vinculada aos aspectos expressivos, comunicativos e construtivos do aluno. Desse modo, a formação integral do ser humano, destacando suas dimensões físicas, sensoriais, afetivas e cognitivas, pode ser um elemento norteador nas discussões pedagógicas referentes à composição curricular. Nesse sentido, reflete Dayrell,

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leve em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levando a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto. (DAYRELL, 2006, p.136)

Assim, a partir da asserção da instituição escolar como âmbito de estratégias que norteiam a aprendizagem do aluno, podemos pensar a arte como sendo um dos principais caminhos para uma Pedagogia Libertadora, partindo do pressuposto de que não existe neutralidade em educação como bem observa Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia (2002).

Pode-se compreender que o processo artístico-pedagógico é aquele que possui um ponto de partida, mas não um ponto de chegada exato e igual para todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Ou seja, os estímulos, técnicas e materiais disponíveis para o trabalho criativo pode ser comum a todos, mas a expressão individual é peculiar a cada aluno na escola. Assim, o fazer artístico está pautado na reflexão e nas condições propícias para a expressão e criação de novos códigos de interpretação da realidade. E este aprendizado

caminha de mãos dadas com o crescimento pessoal dos educandos, influenciando suas ações em conformidade com a coletividade no âmbito social em que este se encontra inserido.

A ARTE NO COTIDIANO ESCOLAR: perspectivas para se repensar o currículo

Para o desenvolvimento de um trabalho em arte, é preciso uma tomada de consciência sobre a compreensão de que o fazer artístico deve ser pensado não apenas como um objeto de ilustração de uma cultura dominante ou como mero aparato ilustrativo de um conteúdo didático na escola. Esta proposta aponta caminhos no âmbito do fazer e do refletir sobre questões sócio-culturais, que certamente suscitarão a leitura crítica do sujeito sobre o mundo que o cerca.

As linguagens artísticas têm muito a contribuir na (re)descoberta do indivíduo em suas múltiplas capacidades, possuindo um conjunto bastante diversificado de estratégias didáticas e metodológicas, constituindo-se enquanto meio disponível para promover a experiência estética e construção identitária do sujeito. Sobre este posicionamento epistemológico da função sócio-educativa do teatro, Ricardo Japiassu discorre sobre a existência de diversos caminhos metodológicos no âmbito da arte-educação:

Tenho a clara convicção de que não existe apenas um caminho para o desenvolvimento do trabalho com teatro na escola e, além disso, afirmo a opinião de que, entre os caminhos possíveis, nenhum pode ser considerado absoluto e descontextualizadamente, melhor ou superior aos outros. Eles são diferentes- cada um com seus próprios “encantos”, “habitantes” e “lugares de onde se vê”. O importante é podermos escolher com segurança-e às vezes por conveniência- qual caminho a seguir. (JAPIASSU, 2001, p.16)

Com base na concepção formulada pelo autor, pode-se inferir que este posicionamento pode ser ampliado para as demais linguagens artísticas, como a dança, a música e as artes visuais. Tais linguagens possuem teorias, metodologias de ensino, práticas e, principalmente, conhecimentos específicos em consonância com os processos criativos do ser humano. No âmbito escolar, a arte possibilita ao educando o estabelecimento de reflexões sobre a história da humanidade, por meio de leituras da obra de arte e o desenvolvimento de posicionamentos críticos que, de forma reflexiva e sensível, contribui para a sua formação cognitiva, subjetiva e social. Do mesmo modo, o pensamento de Duarte Júnior aponta a importância da sensibilidade nos processos de aprendizagem:

A sensibilidade (auditiva, visual, gustativa, tátil e olfativa) aos detalhes e particularidades, ocultas aos insensíveis, afigura-se, portanto, como deflagradora de alguns outros processos mentais, dentre eles o pensamento e esse seu

desenvolvimento mais rigoroso na forma de um raciocínio lógico-conceitual. (DUARTE Jr., 2001, p.185)

As linguagens artísticas enquanto disciplinas obrigatórias no currículo escolar, conforme a LDB 9.394, de 1996, não se destinam à formação de artistas, idéia equivocada e bastante difundida durante muito tempo no cenário educacional brasileiro. Ela incide no desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas capacidades, inclusive na sensibilização de uma consciência cidadã. No campo escolar, os conteúdos de arte não são hierárquicos e o educador possui um papel de mediador, onde os conceitos e as técnicas artísticas podem ser recriadas e experimentadas de forma lúdica, democrática e dialética.

Visando a construção de perspectivas fundamentais para a compreensão da arte no currículo escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) da área de Artes referem-se à difusão de que a arte deve ser vista como uma significativa área do conhecimento humano. Os PCNs se constituem enquanto um documento que respalda a discussão do arte-educador, destinando-lhe um alicerce teórico, ainda que superficial, para subsidiar a sua prática artística nas escolas. Sob este aspecto, destacamos o seguinte posicionamento deste documento:

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador. (PCNs- Artes, 1997, p.35).

Os PCNs fundamentam boa parte das pesquisas no âmbito da arte-educação no país e explicitam a importância da arte para a ampliação da leitura de mundo, recriando uma nova lógica ver e entender a vida em sociedade, dilatando os campos de percepção para além dos hábitos e costumes cotidianos. Ao trabalhar com elementos (re)criados pelo ser humano, o artista lança mão do uso da imaginação a fim de expressar e revelar aspectos extra-cotidianos, enquanto possibilidades de denunciar, comunicar, transgredir, instigar o pensamento e fazer rupturas em relação a uma visão de mundo aceita pelo senso comum. Sob estes aspectos, os PCNs fomentam a discussão sobre a abrangência do potencial criativo da arte, considerando que a obra só se completa e se constitui enquanto arte na interação e do olhar interpretativo do outro no ato de fruição. Assim,

O artista desafia as coisas como são, para revelar como poderiam ser, segundo um certo modo de significar o mundo que lhe é próprio. O conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular. (PCN-Arte, 1997, p.28)

Além disso, os PCNs afirmam que a arte estimula o desenvolvimento do sentimento de confiança nas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética e social dos alunos na escola. Para isso, é importante que a criança tenha a oportunidade de utilizar as diferentes linguagens (cênica, gráfica, musical, plástica e corporal) como meio para produzir e comunicar idéias e usufruir das produções culturais construídas historicamente. Estes são alguns princípios fundamentais da construção de uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança, incluindo a sensibilidade, a curiosidade investigativa e a capacidade de leitura de mundo.

Logo, a arte possui um papel especial no currículo escolar, principalmente em se tratando da educação pública, onde os alunos em sua maioria não possuem uma relação de proximidade e aprendizado sobre as linguagens artísticas, por conta da falta de acesso à arte, historicamente comprovada, por parte de seus familiares. No trabalho com arte em sala de aula, é permitido ao aluno tecer várias observações sobre um único objeto artístico, afinal a leitura que ele faz sobre aquele objeto está intimamente ligada à sua experiência de vida e à sua subjetividade. As linguagens artísticas trazem, em si, uma possibilidade de “subverter”, pois não existe certo e errado, existem diversas leituras sobre um único aspecto da realidade.

E essa possibilidade de subverter a ordem engessada dos conhecimentos transcende o próprio currículo, na medida em que o aluno constrói novos conhecimentos a partir da sua vivência subjetiva com o fazer artístico. Esse processo possibilita o deslocamento do saber de um lugar hierárquico, transformando os indivíduos em produtores sensíveis de novos saberes e construindo uma nova base onde o conhecimento seja construído de forma coletiva situando o desenvolvimento humano como objetivo precípuo.

A valorização da experiência artística no cotidiano escolar representa um desafio contemporâneo para a escola, na medida em que implica na revisão de suas condutas e valores e na reestruturação do currículo escolar. Isto porque o trabalho com a sensibilidade e com uma aprendizagem viva na sala de aula prevê como princípios fundantes o diálogo, a participação ativa, a valorização da expressão e a criação do ser humano, ativando as dimensões intelectuais, físicas, afetivas e intuitivas.

A prática artística envolve três elementos inerentemente humanos, que dizem respeito à produção de saberes, à criatividade e à imaginação. Entretanto, a criatividade e a imaginação

são importantes aliados no processo de desenvolvimento humano, sendo que a escola possui um papel político-pedagógico de acolher os conhecimentos e as diferenças lingüísticas, culturais, religiosas e sócio-econômicas. Além disso, compreende-se que a crítica, o diálogo e a reflexão dos múltiplos saberes inclusos no currículo podem caminhar lado a lado com os saberes trazidos pelos alunos.

Logo, faz-se necessária a construção de propostas que conjuguem a arte e a educação estética enquanto práticas culturais de desenvolvimento integral dos alunos. Esta formação é imprescindível para a construção de uma sociedade mais ajustada ética e esteticamente, e capaz de efetivar um salto de qualidade na participação frente à construção de um país melhor desenvolvido cultural e socialmente.

O ensino da arte pode contribuir para fomentar mudanças tanto na mediação de educadores, quanto na formação de sujeitos mais sensíveis e críticos, observadores do mundo no qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, atores centrais de suas histórias de vida. Sobre este estudo comprometido com a realidade social, Paulo Freire concebe os aprendizes como sujeitos atuantes de uma sociedade mais consciente e democrática no que se refere à educação e a cultura. Assim,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, inteferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é somente de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 2002, p.85-86)

Por fim, é possível afirmar que a prática educativa associada à experiência artística e cultural suscita múltiplas formas de aprendizagem através da troca de experiências, da interação com o outro e com o mundo. Portanto, é importante fomentar o lugar especial para a experiência artística nas escolas de modo a propiciar a ampliação de horizontes de aquisição crítica e criativa de conhecimentos para uma atuação humanizada na vida em sociedade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Inquietações e Mudanças no ensino da Arte*. S. Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais - Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC, 1997.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DUARTE Jr. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Fundamentos estéticos da Educação*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. *O sentido dos sentidos. A educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Editora, 2001.

EFLAND, A. Arte e cognição: Teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários para a prática docente*. São Paulo, Perspectiva: 2002.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

LIMA, Elvira Souza (Org). *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). *Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL), 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Vozes, 1987.

PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na escola das diferenças*. São Paulo: Artmed, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.