Revista de Estudos Curriculares nº 8, Vol 1, 2017

A ARTE E SUAS SINGULARIDADES NA TRANSFORMAÇÃO DO SISTEMA CULTURAL E EDUCATIVO

Maria do Carmo Nascimento Diniz [1]

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASIL

RESUMO

A partir dos temas contemplados neste cenário – a arte e suas diferentes formas de cultura; a arte revelando aspectos da vida humana; o pensar da arte numa cultura interativa do conhecimento; a arte no sistema educativo –, direcionamos determinadas alíneas a serem contextualizadas numa perspectiva intercultural: diversidade cultural no sistema artístico e educativo. A arte revela aspectos da vida humana e faz com que o indivíduo reflita e se posicione diante de sua realidade. Ao assinalar para um universo de significações, a arte passa do olhar da estética para o olhar da subjetividade, atuando no processo de formação do homem. É nessa complexa integração da subjetividade, na função da aprendizagem, que aparecerá o caráter criativo da pessoa que aprende. O nosso propósito maior é criar possibilidades para fazer acontecer à comunicação pedagógica, às interlocuções entre sujeitos ativos e críticos que, em relação de alteridade, permitam estabelecer as interfaces com os conteúdos disciplinares e os saberes. A aprendizagem deve ser um processo dialógico e possibilitar ao educando participar reflexivamente durante toda sua construção do conhecimento. Esta produção do conhecimento é expressa como a capacidade de produzir o 'novo', 'diferente', 'imaginativo'; enfim criar. Neste sentido, a aprendizagem por meio da arte é fundamental. A retomada do diálogo sobre a importância da arte acontece na Educação Básica? O artigo apresenta através dos documentos analisados do Ministério da Educação do Brasil e Portugal a visão do ensino da Arte na conquista do currículo, na lógica disciplinar sua concepção como Arte Científica. A Arte envolvida em seu aspecto pedagógico traz em seus símbolos na formação dos sujeitos os seus valores gerados a partir de uma experiência estética proporcionados pelo discurso do poder da Arte e sua significação.

Palavras-chave: Arte; Cultura; Educação; Aprendizagem; Diálogo

Introdução

[1] ducarmodiniz@gmail.com

Dialogando com a arte

Iniciamos este diálogo com Platão (1949), que traz em sua célebre obra, ao longo da história denominada A República (em grego Politeia) escrita por volta de 380 a.C, diversos temas filosóficos, sociais e políticos. Os diálogos socráticos são trabalhos constantes da obra do filósofo Platão que, por meio dos quais, exprimia suas ideias filosóficas e, no livro X faz uma crítica à poesia como meio educativo. Nos livros I e II, o texto se concentra em uma tentativa de definição do que seria realmente a aplicação da justiça perante a comunidade. Nos livros II a V, os diálogos evoluem para a definição dos princípios da justiça, ou seja, o que constitui a verdadeira justiça administrada à população. Os livros VI e VII tratam da necessidade da justiça em si. Nos livros VIII e IX, o tema é a decadência da cidade, decorrente da concentração do poder nas oligarquias e do surgimento da tirania. Ele termina com a proposição de um mito a respeito da arte, do destino e da liberdade.

Pereira (1949) nos traz, em sua tradução da obra A República, vertentes significativas acerca da arte acentuadas por Platão beleza é irmã gêmea da virtude. Tratando a respeito da música, ia, do discurso, da pintura e das artes, no diálogo referente à República, Platão assevera que a graça e a harmonia são irmãs gêmeas da bondade e da virtude, e sua fiel imagem, e há uma ligação íntima entre a falta de graça, de ritmo, de harmonia e a maldade em palavras e os modos de ser. Mais ainda, ele admite que a harmonia musical é a 'música da alma', isto é, a virtude, elas se atraem, se amam e se influenciam reciprocamente. Se o semelhante agrada ao semelhante, é evidente que a alma entregue aos vícios sentirá atração pelo que é feio. Segundo Platão, há sempre uma interação entre a música e a alma; ou, utilizando termos medievais, a música humana e a música exterior, qualquer que seja ela, se influenciam mutuamente.

Platão (1949) pergunta qual deve ser o papel da música na educação e qual o papel do Estado em face da preservação dos bons costumes do povo: "Tal é o nosso plano geral de educação e disciplina da juventude" (Platão, 1949, p. 107-111). Para ele, a educação musical era a mais poderosa, porque permitia introduzir na alma da criança, desde a mais tenra infância, a graça e o amor à beleza e à virtude. A pessoa assim educada seria a que mais facilmente perceberia a beleza e a harmonia. Como não há amor sem ódio, tal pessoa seria também a que mais odiaria o feio e o mal, a que seria mais suscetível a qualquer acontecimento que ferisse a harmonia, a que mais fortemente reagiria contra as deformidades.

Pergunta Platão (1949):

> Não saberá (tal pessoa) louvar o que há de bom, recebê-lo com deleite e, acolhendo-o em sua alma, nutrir-se dele e fazer-se um homem de bem, ao mesmo tempo em que, detesta e repele o feio desde criança, mesmo antes de poder raciocinar? E assim, quando chegar a razão, a pessoa educada dessa forma a reconhecerá e acolherá com maior alegria, como uma velha amiga.

Educados musicalmente os jovens crescerão numa terra salubre, sem perder um só dos eflúvios de beleza que cheguem aos seus olhos e ouvidos, procedentes de todas as partes, como se uma aura vivificadora os trouxesse de regiões mais puras, induzindo nossos cidadãos desde a infância a imitar a ideia do belo, a amá-la e a sintonizar com ela (Platão, 1949, pp. 107-113).

Seguindo o pensamento de Platão, a música é a arte que maior influência pode ter em uma pessoa ou em um povo, pois que "Para a alma nenhum caminho é mais acessível às disciplinas do que o dos ouvidos". Dessa ideia surge a tese de Platão de que "toda inovação musical é prenhe de perigos para a cidade inteira e que não se pode alterar os modos musicais sem alterar ao mesmo tempo as leis fundamentais do Estado" (Platão, pp. 107-113).

Platão imaginou ainda que, entre esses guardiões da comunidade, haveria igualdade de educação e de oportunidades intelectuais entre meninos e meninas, ausência de barreiras sexuais, comunidade de bens, de mulheres, de pais e de filhos. "Ora, estabelecemos, e repetimos muitas vezes, se bem te recordas, que cada um deve ocupar-se na cidade de uma única tarefa, aquela para a qual é melhor dotado por natureza" (Platão, 1949, p. 123). Desde o início do diálogo, Platão havia assentado que cada um deve ocupar uma, e apenas uma, função na cidade: aquela para a qual sua natureza é mais bem inclinada. Embora nos parecesse que a discussão já havia terminado, com o contraste entre a vida do homem justo e a do injusto, e a conclusão acerca da superioridade daquele, este livro parece um suplemento. O livro X faz uma crítica à poesia como meio educativo. Sócrates dá a entender que a poesia deva ser substituída pela filosofia, como meio educativo, pois somente esta pode diferenciar a realidade de fato.

Nesse texto abordaremos os seguintes pontos: 1) a arte e suas diferentes formas de cultura; 2) a arte revelando aspectos da vida humana; 3) o pensar da arte em uma cultura interativa do conhecimento; 4) a arte no sistema educativo; 5) o refletir da arte nas culturas partilhadas; 6) referências.

A partir dos temas contemplados neste cenário, direcionamos determinadas alíneas a serem contextualizadas em uma perspectiva intercultural: diversidade cultural nos sistemas artístico e educativo; compreensão dos significados a partir da convivência de seus usos na cultura e de culturas infinitas; e a construção do conhecimento científico da arte no currículo, trazendo a consciência do desenvolvimento de crenças e valores e o compromisso ideológico, histórico, político dos docentes com a diversidade cultural existente na sociedade.

1. A arte e suas diferentes formas de cultura

As artes referem-se ao desenvolvimento de formas simbólicas, algo que vem sendo praticado pelos seres humanos desde o início da sua existência Assim, arte e história estão intimamente entrelaçadas. A história, isto é, nosso conjunto de experiências sociais, econômicas e culturais, é atravessada pelas artes, que existem em razão de uma demanda por constituição de sentido, por uma necessidade de compreensão de nossa situação no mundo. O homem, por

ser um ser histórico, lança-se à produção simbólica, e as artes são a etapa mais complexa desse processo com o propósito estético ou comunicativo, enquanto expressão de ideias, emoções ou formas de ver o mundo.

Como uma ciência multidisciplinar, a história da arte procurou estudar a arte através do tempo, classificando as diferentes formas de cultura e salientando as características artísticas distintivas e influentes. Nessa visão, ao longo do tempo, procurou-se compreender e analisar a produção artística de todas as civilizações sob a perspectiva dos seus valores culturais. A arte, nos dias de hoje, desfruta de uma ampla rede de estudo, difusão e preservação de todo o legado artístico da humanidade ao longo da História: Paleolítico, Neolítico, Idade dos Metais; a Arte Antiga (Mesopotâmia, Egito) a Arte Medieval (c.300-1350); a Arte na Idade Moderna (c.1350-1850); a Arte Contemporânea (c.1850 - atualidade). Assim, a história da arte é organizada em períodos que acompanham o próprio desenvolvimento das civilizações.

2. A arte revelando aspectos da vida humana

As potencialidades estéticas são inerentes a todos os indivíduos. Assim, a arte tem a função de provocar o estranhamento criativo, saindo do imaginário como representação dos mundos interior e exterior ao homem. Ela estabelece uma ligação entre a razão e a emoção, o agir e o pensar, o sentir e o experimentar, o entender, o conhecer e o estranhar. Considerada por diversos setores da sociedade como um instrumento estratégico para o desenvolvimento social, a arte serve tanto ao coletivo quanto ao indivíduo, na medida em que processa emoções e pensamentos, incentivando a afirmação da identidade. A arte pode ser uma atividade fluente do nível da consciência, e produtiva, com o intuito de satisfazer uma necessidade de expressão e de afirmação da existência do homem.

> Desta forma, a obra de arte torna-se um 'mundo' próprio, não apenas para quem dela se aproxima, mas também para o seu criador: ele a cria, mas ela o ajuda a elevar-se a uma altitude de subjetividade estético-social, à altitude desta particularidade, única a permitir a realização artística. Precisamente, por isso, é decisiva para a estética a necessidade de representar com verdade objetiva e, ao mesmo tempo, como um mundo humano, adequado ao homem, uma realidade que existe independentemente da consciência humana (Lukács, 1978, p. 203).

A arte revela aspectos da vida humana e faz que o indivíduo reflita e se posicione diante de sua realidade e, nesse sentido, deve ser um direito de todo cidadão. Ao assinalar para um universo de significações, a arte passa do olhar da estética para o olhar da subjetividade; atua no processo de formação do homem; consolida ações de autoestima; desenvolve capacidade cognitiva, habilidades e competências, entre outras; efetivando, assim, os direitos humanos.

O homem constitui sua subjetividade mediante o processo de apropriação dos conhecimentos construídos historicamente, desenvolvendo, assim, suas funções psicológicas

superiores, tais como raciocínio lógico, pensamento abstratos e capacidade de planejamento, entre outras finalidades. Esse é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da subjetividade e está assentado, também, na relação com outros homens. Vygotsky (1933/1988) assevera que toda função psicológica superior aparece em dois planos, sendo primeiramente interpsíquica (nas atividades coletivas e sociais), para depois tornar-se intrapsíquica (como propriedades internas do pensamento), ou seja, aparece no plano externo e é internalizada.

Para Vygotsky (1931/2000), o fundamento de todas as funções psicológicas superiores são as relações humanas, sua gênese é social. Dessa forma, o indivíduo se constitui a partir do *outro*, desenvolvendo-se em um específico contexto sócio-histórico-cultural.

Percebemos que a arte tem a sua autonomia e, portantoseu espaço. Seu interesse é pela própria arte e o que mais dela for criado. Suas manifestações são inerentes ao homem, como Eisner (2008, p. 84) nos diz:

> Existem quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte.
> Elas veem arte.
> Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos.
> Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades.
> Elas fazem arte.

A arte é um fenômeno social na medida em que o artista é um ser social e sua obra é fruto das relações deste com os outros membros da sociedade, o que suscita um modo de interpretar e conhecer o mundo.

A arte, portanto, é criação individual destinada, por sua essência, a superar o âmbito de seu criador, enquanto criação para os outros. A arte é duplamente social: na medida em que, sendo uma criação única, individual e irrepetível, é a criação de um indivíduo socialmente determinado; e na medida em que a obra de arte não só satisfaz a necessidade de expressão do seu criador, mas também a de outros, necessidade que, por sua vez, estes só podem satisfazer quando penetram no mundo criado pelo artista, compartilhando, dialogando com ele (Vazquez, 1978, p. 264).

As artes, como linguagens, são expressão de conhecimentos sociais e culturais que possibilitam aos homens exercer seu potencial imaginativo e criativo. Nas atividades artísticas, os homens conectam-se com seus sentimentos e dão forma à imaginação.

A importância da arte para as transformações pessoal e social se reflete sobre as principais questões que ainda impedem a disseminação como a cultura transversal; e a cultura que inviabiliza o trabalho sistêmico , como a junção das áreas de educação e cultura.

3. O pensar da arte em uma cultura interativa do conhecimento

Ferreira (2011, p. 11) nos traz um prólogo inspirado na física quântica, para nossa reflexão a respeito da interdisciplinaridade:

Perceber-se interdisciplinar...
É sentir-se componente de um todo.
É saber-se filho das estrelas,
Parte do universo e um Universo à parte.
É juntar esforços na construção do mundo,
Desintegrando-se no outro, para, com ele,
Reintegrar-se no novo...
É ter consciência de que a Natureza o gerou:
De que é fruto dela, jamais seu senhor...
É saber que a humanidade terrena surgiu de uma evolução,
E que, talvez, não seja ela única no espaço sideral...
É saber que a liberdade está em afirmar-se, integrando-se,
Que o crescer histórico consente em ser retardado,
Nunca eternamente impedido...
É reconhecer no "Uni-verso", a "unidade na diversidade"
E estar consciente de que o evoluir é lei geral...
É saber que, etimologicamente, "mundus" é pureza
E (quem sabe?) encontrar a paz interior...
Quando a mente é perturbada,
Produz-se a multiplicidade das coisas;
Quando a mente é aquietada,
A multiplicidade das coisas desaparece.

Em seguida, analisamos a importância do processo educativo, trabalhando as dimensões constitutivas da condição humana, *feita de cotidiano e de eternidade*, percebendo-se interdisciplinar e sentindo-se componente em sua totalidade.

Nesse sentido, Foucault (1987) procura evidenciar que existe uma história de verdade e que, portanto, ela também é inventada, é produto de relações de poder. O conhecimento nada mais é do que o produto de relações de luta "uma coisa em todo caso é certa: é que o homem não é mais velho problema nem o mais constante que se tem posto ao saber humano" (Foucault, 1987, p. 501). O homem também foi inventado, a própria ideia de direitos do homem passa de algo universal para algo situado historicamente. O pensador parte do princípio de que não há nenhuma essência humana, assim como não existe nenhuma verdade transcendente, pois toda hermenêutica pressupõe uma verdade a ser mostrada por um suposto saber.

Nesse sentido, o objeto dessa nova ciência não é, portanto, a linguagem (falada, no entanto, só pelos homens), mas esse ser que, no interior da linguagem pela qual está cercado, possui ao falar o sentido das palavras ou das proposições que enuncia e obtém finalmente a representação da própria linguagem (Foucault, 1987, p. 459).

Comunicar requer um discurso - a linguagem - a tradução do pensamento. Em complemento a esses formatos pedagógicos, o instrumental básico passa a ser a Linguagem em

suas diversas modalidades. O nosso propósito maior é criar possibilidades para fazer acontecer a comunicação pedagógica e as interlocuções entre sujeitos ativos e críticos que, em relação de alteridade, permitam estabelecer as interfaces com os conteúdos disciplinares e os saberes.

Por outro lado, a linguagem, sendo uma prática social que implica flexibilidade e adaptabilidade, estabelece subsídios para exercitar o saber docente, isto é, ela constrói a prática pedagógica no âmbito da história das ideias e da experiência cultural de cada um dos interlocutores. O processo educativo deverá ser analisado criticamente a partir dos elementos que compõem a complexidade da atuação humana. Como diz Morin (2000, p. 20), "vivemos numa realidade multidimensional, simultaneamente econômica, psicológica, mitológica, sociológica, mas estudamos estas dimensões separadamente, e não uma em relação com as outras".

Nessa visão, como concepção, o tema aprendizagem deve ser entendido como o processo de aprender em sua integridade e complexidade. Assim, o processo ensino/aprendizagem deve ser concebido como multidimensional e as dimensões desse processo não estão somente relacionadas entre si, mas em constante evolução, em uma transformação constante de novas formas, enfim, reconstruindo-se qualitativamente.

Algumas dimensões sempre foram mais valorizadas que outras, como o caso da cognitiva, que se caracterizou pela aprendizagem memorizada por meio da repetição dos conteúdos que concretizava a instrução. Essa dimensão, apesar de ultrapassada, ainda continua como prática em muitos locais de formação.

A aprendizagem deve ser um processo dialógico e possibilitar ao educando participar reflexivamente durante toda sua construção do conhecimento. Essa produção do conhecimento é expressa como a capacidade de produzir o 'novo', 'diferente', 'imaginativo'; enfim, criar. Toda aprendizagem pode ser criativa, dependendo de como expressamos, como delineamos a nossa marca nessa elaboração. A criatividade na aprendizagem deve ser associada a todos os tipos de linguagens dando voz aos sujeitos da ação educativa. Percebendo-se a importância da criatividade na vida do homem, Vygotsky (1982, p.52) diz que "la imaginación creadora penetra con su obra através de toda la vida personal y social imagimativa y prática en todos sus aspectos: es ubícua".

É nessa complexa integração da subjetividade, na função da aprendizagem, que aparecerá o caráter criativo da pessoa que aprende. Nessa perspectiva de complexidade, a avaliação deve contemplar as várias dimensões da aprendizagem. Isso significa que a construção e a geração de conceitos, mesmo apoiadas no saber acadêmico consagrado, revelam-se como aprendizagem criativa.

Para isso, os códigos científicos e culturais deverão ser questionados e é preciso ampliar as escolhas cognitivas impostas pela cultura. A interação sociocomunicativa é nuclear nos processos didáticos, mas adquire um papel central nos atos interculturais, no que temos de

aprofundar no discurso das comunidades, na busca de códigos comuns das culturas e, especialmente, no respeito e no reconhecimento da riqueza e do valor das diferenças.

Fundamentalmente, a 'virada cultural' iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem, que sempre foi assunto de interesse de especialistas, como os estudiosos da literatura e os linguistas. Entretanto a preocupação com a linguagem que temos em mente aqui se refere a algo mais amplo - um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e na circulação do *significado* (Hall, 1997, p. 9).

A compreensão das culturas é a principal finalidade dos processos de ensino-aprendizagem intercultural. Domínguez (2001, p. 495) ressalta que,

> Esta nova cultura de formação caracterizar-se-ia, fundamentalmente, pela capacidade de aprender ao longo de toda a vida com o fim de posicionar-se de forma crítica e criativa em três dimensões: a formativa ou de aprendizagem para o mundo laboral, a do ócio ou gozo pessoal (em todas as suas dimensões) do contexto sociocultural e a da plena participação (em direitos e deveres) no contexto sociopolítico.

A palavra cultura implica um conjunto de práticas significantes e por meio destas os significados são produzidos e compartilhados em determinado grupo. A partir do século XX, a cultura tem favorecido novas visões, novas teorizações e difusões culturais em função dos avanços tecnológicos. Essas consequências transformaram a cultura em um dinamismo histórico.

Assim, Hall (1997, p. 4) acentua que,

> [...] por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos - e mais imprevisíveis - e da mudança histórica no novo milênio. Não devemos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

Temos nos referido à questão da 'centralidade da cultura', essencialmente observando quatro dimensões: a ascensão dos novos domínios, das instituições e das tecnologias associadas às indústrias culturais que transformaram as esferas tradicionais da economia, da indústria, da sociedade e da cultura em si; a cultura vista como uma força de mudança histórica global; a transformação cultural do quotidiano; e a centralidade da cultura na formação das identidades pessoais e sociais. Agora é o momento de vermos o segundo aspecto da centralidade da cultura: suas dimensões *epistemológicas*.

O mesmo que ocorre no mundo e na vida social também acontece em termos de conhecimento, de teoria e de compreensões. Nas últimas décadas, tem havido uma revolução do pensamento humano em relação à noção de 'cultura'. Nas ciências humanas e sociais, concedemos agora à cultura uma importância e um peso explicativo bem maior do que estávamos acostumados anteriormente (Hall, 1997, p. 9).

Nessa perspectiva, devemos estar atentos para os conhecimentos construídos que devem ser socializados, circulados nos diferentes espaços sociais e, portanto, acessíveis a todos, tornando um desafio constante a ser enfrentado por todos profissionais que pretendem ser educadores. Para contemplarmos a perspectiva da pluralidade cultural, o conhecimento não deve ser construído de forma isolada, mas em uma perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar. A ação de construir envolve educando e educador, e a construção desse conhecimento deve ser permeada pela emoção, pelo prazer dessa troca efetiva.

A visão multidisciplinar traz a justaposição das diferentes disciplinas, na qual cada uma tem a sua independência, o seu espaço, seu corpo teórico. Esses processos educativos e seus fundamentos epistemológicos baseiam-se em uma multidisciplinaridade, precisando ser também prática transdisciplinar.

Nesse sentido, como diz Morin (2010, p.138) para promover uma nova transdisciplinaridade, precisamos, portanto, de um paradigma que decerto permita distinguir, separar, opor e, consequentemente, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução.

Essa perspectiva dialética que deu origem a diferentes correntes pedagógicas inovadoras possibilita aos educandos criar práticas pedagógicas transdisciplinares e interdisciplinares, rompendo com a segmentação do ensino. Concordamos com a ótica do pensamento complexo preconizado por Morin (2000, p. 36), o qual é, portanto, essencialmente aquele que trata da incerteza e consegue perceber a organização. Apto a unir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto. O pensamento complexo não se reduz nem à ciência, nem à filosofia, mas permite a comunicação entre elas, servindo-lhes de ponte. O modo complexo de pensar não tem utilidade somente nos problemas organizacionais, sociais e políticos, pois um pensamento que enfrenta a incerteza pode esclarecer as estratégias no nosso mundo incerto; o pensamento que une pode iluminar uma ética da religação ou da solidariedade. O pensamento da complexidade tem igualmente seus prolongamentos existenciais ao postular a compreensão entre os homens (Morin, 2000, p. 37).

Segundo Scaldo e Ude (2003, p. 70-73), na visão de Morin, *a transdisciplinaridade não nega a interdisciplinaridade*. O significado do prefixo trans designa o que atravessa, articulando os componentes cognitivos e valorativos de uma realidade. Ambas as visões complementam um conjunto de estratégias e escolhas para as ações educativas. Assim sendo, o conhecimento perpassa os saberes disciplinares, concebendo o movimento da transdisciplinaridade. Na análise da prática educativa em seu contexto histórico, um dos aspectos mais evidenciados é seu caráter fragmentário, expressado de diversas maneiras, não conseguindo convergir e se articular em razão da unicidade. A superação da fragmentação dessa prática tornar-se-á possível na condução de uma intencionalidade. Severino (1998, p. 40),

> adverte que o saber que intencionaliza a ação pedagógica pressupõe que o

> conhecimento seja um processo interdisciplinar de construção de seus objetos. O saber não pode se exercer perdendo de vista essa sua complexidade. O saber, como expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente.

A autora situa que o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento deixando-se interpenetrar por elas. Um pensar nesta direção exige um projeto em que causa e intenção coincidam, pois, no projeto interdisciplinar, não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se.

Complementando com Severino (1998, p. 42),

> quando se coloca a questão da interdisciplinaridade, pensa-se logo num processo integrador, articulado, orgânico, de tal modo que, em que pesem as diferenças de formas, de meios, as atividades desenvolvidas levam ao mesmo fim sempre uma articulação entre totalidade e unidade.

Perceber-se interdisciplinar... é sentir-se componente de um todo".

4. A arte no sistema educativo

Se a arte é parte da sociedade, não existe unidade sólida fora dela, para qual nós concedemos prioridade, pela forma de nosso questionamento. A arte existe, então, como uma atividade, juntamente com a produção, o comercio, a política, a criação de filhos. Para estudar as relações adequadamente, precisamos estudá-las ativamente, vendo todas as atividades como formas particulares e contemporâneas de energia humana (Williams, 2003, p. 135).

4.1. Brasil

4.1.1. A arte na educação infantil

No Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil se organiza da seguinte forma: um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais,

Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (Referencial Curricular de Educação Infantil, 1998).

4.1.2. Arte no ensino fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1987) enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade.

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo em que, mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

Assim, os conteúdos gerais do ensino fundamental em Arte são: a arte como expressão e comunicação dos indivíduos; elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte; produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões; diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias; a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (1º, 2º, 3º e 4º ciclos).

4.1.3. Conhecer a arte no ensino médio

A arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão.

No ensino médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da Educação Básica, pode favorecer- lhes o interesse por novas possibilidades, de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida.

Este fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em música, artes visuais, dança e teatro, ampliando saberes para outras manifestações como arte audiovisuais. É assim, desenvolvendo conhecimentos estéticos e artísticos dos alunos, que a disciplina Arte comparece como parceira das disciplinas trabalhadas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e nas demais áreas de conhecimento presentes no Ensino Médio. Ao participar com práticas e teorias de linguagem artísticas na dinâmica das áreas Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, a disciplina Arte deve colaborar no desenvolvimento de projetos educacionais interligados de modo significativo, articulando-se a conhecimentos culturais aprendidos pelos alunos em Informática (Cibercultura), Educação Física (Cultura e Movimento Corporal), língua Portuguesa e Língua Estrangeira (cultura verbal) trabalhando inclusive as artes literárias (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2000).

4.2. Portugal

Na organização curricular portuguesa (Pacheco, 2008) analisamos as principais alterações produzidas na última década, ao nível das políticas curriculares,nomeadamente, na educação pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário.

4.2.1. As metas na educação pré-escolar

Ao definir metas de aprendizagem para as diferentes áreas e disciplinas dos três ciclos do ensino básico, considerou-se necessário enunciar também as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar, reconhecida “como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Metas da Educação Pré Escolar).

A definição de metas finais para a educação pré-escolar contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim de infância e que exigem uma intervenção intencional do educador.

As áreas em que estas aprendizagens estão organizadas são: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Linguagem Oral e Abordagem da Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo. Acrescentou-se, ainda: Tecnologias de Informação e Comunicação – uma área transversal a toda a educação básica e que, dada a sua importância atual, será, com vantagem, iniciada precocemente.

Dentre as áreas de aprendizagem da educação pré-escolar, as artes estão inclusas na Expressão e Comunicação – nesta área surgem separadamente os seus diferentes domínios. No domínio das Expressões são diferenciadas as suas diferentes vertentes: Motora, Plástica, Musical, Dramática, neste caso designada por Expressão Dramática/Teatro, tendo-se

acrescentado a Dança que tem relações próximas com a Expressão Motora e Musical. As metas propostas para estas várias vertentes estão organizadas de acordo com domínios de aprendizagem que são comuns a todo o ensino artístico ao longo da escolaridade básica. Por seu turno, a estrutura da Expressão Motora corresponde à que é adotada para a Educação Física Motora do 1º ciclo.

Estas opções decorrem da intenção de progressão, articulação e continuidade que presidiu à elaboração destas metas[2].

4.2.2. As metas no ensino básico

O Ensino Básico no atual Sistema Educativo Português incorpora os 1.º 2.º e 3.º Ciclos, constituindo o que a Lei de Bases na sua versão inicial (Lei 48/86, de 14 de Outubro) estabeleceu como a formação básica do cidadão, aspecto reafirmado nas alterações subsequentes a esta Lei (incluindo a última alteração constante da Lei 49/2005, de 30 de Agosto), e independentemente do fato de a escolaridade obrigatória se estender já para além desses limites. Assume-se ainda, a Educação Pré-Escolar como uma primeira etapa desta Educação Básica, em que às crianças é garantido o conjunto de ambientes formativos e socializantes e as aprendizagens iniciadoras e sustentadoras do seu desenvolvimento harmonioso e da sua inserção no mundo social e no universo do conhecimento e da cultura que as rodeia.

1.º Ciclo

Em termos curriculares, e dado que atualmente a maioria das crianças frequentou a Educação Pré-Escolar, é no 1.º Ciclo que se desenvolvem e sistematizam as aprendizagens que, num dado momento histórico, a sociedade considera como a base fundacional para todas as aprendizagens futuras – na verdade, as aprendizagens correspondentes ao que poderíamos chamar uma educação de base, traduzida no currículo respectivo. É no 1.º Ciclo que se consolida e se formaliza a aprendizagem das 'literacias', visando ao domínio e ao uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemáticas, artísticas, etc.); é também neste Ciclo que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber.

Esses conhecimentos estruturantes, solidamente adquiridos, são as fundações em que assentará o conhecimento específico de cada disciplina a desenvolver nos Ciclos seguintes e torna-se necessário que, na sua abordagem inicial, se respeite a especificidade e o rigor próprios de cada área do saber. No entanto, as características do desenvolvimento e da forma de apreensão do real, nesta faixa etária, justificam uma organização do ensino e da aprendizagem que mobilize de forma integrada esses conhecimentos. A organização e gestão curricular integradas, que este Ciclo de escolaridade requer, não implic na diluição dos conhecimentos disciplinares específicos, mas a sua mobilização de forma inter-relacionada face a uma dada

[2] Adaptado da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar).

situação ou problema, através da concepção estratégica de sequências de aprendizagem dotadas de intencionalidade pedagógica.

A monodocência, para além de permitir a criação de uma relação estável da criança desta faixa etária com um adulto de referência, cria as condições para a gestão integrada do currículo neste Ciclo de escolaridade (embora por si só, não garanta essa integração). Por outro lado, a preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência e a progressiva especialização dos saberes justificam situações de coadjuvação neste nível de ensino, mantendo-se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo.

2.º Ciclo

No 2.º Ciclo, numa lógica de articulação vertical, estabelecem-se no currículo áreas do saber já mais específicas, mas, no geral, integradoras de mais do que um saber disciplinar. Pretende-se neste Ciclo gerar a gradual percepção da especialidade dos conhecimentos, mas acentuando a sua integração em unidades curriculares que visibilizem a construção complementar do saber. Por isso se preconiza, embora a prática contradiga muitas vezes o legislado, que a distribuição dos docentes seja por áreas, sempre que possível, e se defende a importância de uma gestão curricular articulada horizontalmente, liderada pelo Diretor de cada Turma.

3.º Ciclo

O mesmo princípio da gestão horizontal das aprendizagens curriculares das diferentes disciplinas permanece pertinente, nos níveis de ensino subsequentes, mas no 3 º Ciclo reforça-se a abordagem disciplinar especializada, de modo a garantir o aprofundamento e o rigor das diferentes aquisições do conhecimento científico e cultural, sem prejuízo da necessidade de as equipas de professores trabalharem a especificidade dos saberes, a par do seu caráter complementar, face ao conhecimento e à cultura, e desenvolverem em conjunto a capacidade de interpretação da realidade em que os alunos vivem e agem como cidadãos. O 3º Ciclo orienta-se assim, na linha das tendências curriculares dominantes para este nível de ensino no conjunto dos países do mundo ocidental, para a consolidação e aprofundamento de conhecimentos, métodos e competências que permitam o prosseguimento e aprofundamento de estudos e a inserção em percursos de vida ativa.

Dentre as disciplinas ofertadas no 1º, 2º ciclos: português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e físico motoras, apoio ao estudo, oferta complementar, atividade de enriquecimento curricular e educação moral e religiosa.

No 3º e 4º ciclos: português, matemática, inglês, estudo do meio, expressões artísticas e físico motoras, apoio ao estudo, oferta complementar, atividade de enriquecimento curricular e educação moral e religiosa. A Arte configura-se nestes ciclos como expressões artísticas e físico motoras[3].

[3] Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 5 de julho de 2012

4.2.3. Ensino Secundário

O Ensino Secundário, que é atualmente parte integrante da escolaridade obrigatória, está vocacionado para a especialização das diferentes áreas e disciplinas do conhecimento e para a sua abordagem em maior grau de profundidade, de acordo com as diferentes vias que podem ser seguidas pelos alunos.

O seu desenvolvimento será objeto da 2.ª fase do Projeto Metas de Aprendizagem, prevendo-se a sua divulgação até ao final do ano letivo 2010/2011. O ensino secundário visa a proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas.

Oferta formativa

[Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro]

- Cursos Científico-Humanísticos;
- Cursos com Planos Próprios;
- Cursos Artísticos Especializados [ANQEP]; Cursos Profissionais [ANQEP]

Programas e Metas Curriculares – Cursos Científico-Humanísticos

- Cursos Científicos – Humanísticos do Ensino Recorrente;
- Cursos Científicos – Tecnológicos Planos Próprios;
- Formação (O Ensino das Artes no curso secundário está configurado como disciplina).

5. O refletir da arte nas culturas partilhadas

5.1. Sistema cultural e educativo

Podemos exercer algumas reflexões acerca da arte no sistema cultural e educativo, e a forma de acesso a esse conhecimento deve levar em conta não somente seus significados, mas também a questão estética que a constitui.

Por meio de seus símbolos, os aspectos pedagógicos na formação das crenças e dos valores dos sujeitos nos demonstram a vida como a arte em movimento, que cria, inova, transforma, influencia, critica, determina a cultura da arte na sociedade. Esse será o desafio pedagógico da escola na inserção dos conhecimentos científicos do sistema artístico.

Por meio dessa pluralidade artística e cultural no sistema educativo, visualizamos, a partir de uma concepção de diálogo, a possibilidade de reflexões críticas a respeito das relações de poder, que envolvem esse fluxo:

- O ensino da Arte na conquista do currículo, na lógica disciplinar, é concebido como Arte Científica?
- O estudo da arte tem cumprido sua legitimidade para ascensão do seu ensino na escola?

- A história da Arte é disseminada nas práticas culturais?
- Como a arte é vista no âmbito das práticas pedagógicas?
- Os saberes dos alunos determinam um discurso próprio?

5.2. Como podemos prescrever a transição pedagógica das narrativas da arte

Os estudos referentes ao currículo apontam parte de seu ideário político para legitimar, na lógica disciplinar, a Arte como disciplina Científica. Os Planos Curriculares Nacionais demonstram, no entanto, que, de um modo crítico, essa lógica não acontece com esta disciplina no currículo. Ainda assim, assistimos o ensino da Arte no currículo em uma organização acadêmica fragmentária. Podemos verificar a intenção dessa legitimação na disciplina Artes Visuais, onde detectamos a intenção de gerar sentido a essa disciplina, apesar dos seus movimentos lineares, de um modo geral, muito ligados ao passado de uma tradição pedagógica desvinculada do currículo. A Arte precisa, sim, tornar-se uma disciplina científica, para sua legitimidade junto ao Currículo.

A Arte, de uma maneira geral, teve sua presença na sociedade com um estigma sem grande importância, transmitindo essa fragilidade também para a função educativa, de maneira que não encontrava posição hierárquica com as outras disciplinas, nem nos cursos superiores. Sua ascensão somente vai acontecer com a implantação dos cursos na Europa, nos Liceus de Arte e Ofícios, que visavam à Formação Profissional nas áreas das Artes Aplicadas. No seu pensamento, Dewey (2002) traz o ensino da Arte como uma experiência estética como forma de conhecimento não necessariamente racionalizado. A disciplina Artes Visuais passa a constituir nas escolas, mediante conteúdos próprios desde os elementos visuais até a história da Arte, trazendo-lhe, assim, uma identidade para o seu funcionamento na escola.

Dessa forma, a disciplina denominada Artes Visuais, implementada a um conjunto de outros conhecimentos, passa analisar e vivenciar o ambiente cultural dos alunos, por intermédio das suas práticas culturais, preparando-os para visualizar, nessas práticas sociais, a ética, a estética, a imaginação, a criatividade, a crítica, em uma autonomia de sujeitos com saberes próprios, incorporando-os às instituições com que convivem. Nesse contexto, várias culturas vão sendo compartilhadas, vivenciando-se as formas de exclusão pelo desconhecimento de outras e proporcionando um multiculturalismo expressado no mundo da vida, pela diferença da existência dos sujeitos e dos sistemas que vivenciam estas narrativas culturais, para que os alunos possam discutir com outros saberes, que lhes forem proporcionados por outros acessos culturais. A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos e torna os processos de aprendizagem mais significativos na medida em que se reconhecem os sujeitos envolvidos nesse processo intercultural.

Nesse sentido, a construção dos conhecimentos dos alunos em Artes passa a ser emergida, por meio dos próprios saberes, reconfigurando novos conhecimentos às práticas

pedagógicas, exigindo dos professores mediações diferenciadas no contexto das salas de aula. A escola passa, assim, a legitimar uma concepção da linguagem na própria concepção dos conhecimentos artísticos superiores, além daquele adquirido pelo aluno no seu cotidiano. A Arte envolvida, em seu aspecto pedagógico, traz, em seus símbolos na formação dos sujeitos, os seus valores gerados a partir de uma experiência estética proporcionados pelo discurso do poder da Arte e da sua significação.

Enquanto a Educação Básica não tiver seu currículo apropriado, a disciplina Artes não acontecerá nas escolas de Educação Básica. Como diz Young (2010), ao aceitar-se que a escola, e todo o seu conhecimento veiculado pelo currículo, é uma "narrativa Historicamente específica", não há bases perenes para se dizer que um conteúdo deve ser ensinado, na medida em que se aprende em contexto escolar, e tenha um valor, primeiramente, social e, só depois, acadêmico. Poder-se-á falar somente em regularidades do conhecimento escolar ou em continuidades ou descontinuidades, diferentemente valorizadas de geração em geração. Em tal construção, há continuidades e descontinuidades, criadas e alimentadas pelo modo de selecionar e organizar o conhecimento escolar, sobretudo se pensarmos nas influências dos campos científicos, dos grupos sociais, dos interesses econômicos e das orientações políticas.

Assim, o autor Young (2010, p. 75), defende uma teoria sociorrealista do conhecimento aplicada ao currículo, pois um currículo do futuro "necessita tratar o conhecimento como elemento distinto e irredutível, no processo histórico ao longo do qual as pessoas continuam a procurar superar as circunstâncias em que se encontram".

Ao mesmo tempo, Young (2010, conforme citado por Pacheco, 2014, p. 100) luta pela não marginalização do conhecimento nos estudos curriculares, na medida em que "a aquisição do conhecimento é o propósito chave que distingue a educação (...) de todas as outras atividades". Não é sem razão que Young (2010) afirma que a crise da teoria curricular advém das políticas neoliberais e, presentemente, há uma teoria curricular marginalizada que faz crítica aos interesses envolvidos nos currículos existentes, mas não avança com quaisquer alternativas.

A inovação curricular está ligada a mudanças que contribuem para a transformação e a melhoria dos processos e das práticas de ensino-aprendizagem e, consequentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos. Isso pode assumir diferentes formas de alteração, desde as específicas às reestruturações gerais.

A questão principal que se coloca no campo da inovação curricular é a de se saber até que ponto a escola, enquanto comunidade organizada e educativa é livre para mudar?

A cultura de autonomia e participação é o vetor principal de problematização da inovação curricular e não pode dizer-se que esteja ausente dos documentos legislativos. Tal situação conduz à escola reflexiva, com seu programa de investigação, desenvolvimento e formação. Assim, a qualidade da escola depende da introdução da reflexão, que Stenhouse

(1984, p. 234) define pela “capacidade para rever com sentido crítico e de um modo reflexivo os próprios processos e as próprias práticas”. A inovação está, assim, ligada à qualidade da escola e terá como objetivo fundamental a melhoria qualitativa de processos e não a preocupação exagerada com os resultados, porquanto se consideram fundamentais no quadro global da qualidade de um sistema educativo.

Referências

Ashavaghosha (1986). *The Awakening of Faith* (Apud Capra, F. O Tao da Física (2ª Ed.). São Paulo: Cultrix.

BRASIL (1987). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL (1988). *Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.

BRASIL (1988). Ministério da Educação. *Referencial Curricular de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL (2000). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.* Brasília: MEC/SEF.

BRASIL (2010). Resolução CNE/CEB 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos*. In http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.

BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* –LDBEN nº 9394 de dezembro de 1996. Brasília. In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.

Carta da Transdisciplinaridade do I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade (2005). II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Vila Velha, Brasil. In www.ouviroevento.pro.br/index/carta_da_transdiscipliradidade.htm

Dewey, J. (2000). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.

Domínguez, G. (2000). La sociedad del conocimiento y las organizaciones educativas como generadoras del conocimiento: el nuevo “continuum” cultural y sus repercusiones en las dimensiones de una organización. *Revista Complutense de Educación, 12* (2), 485-528.

Eisner, E. (2008) Devolvendo arte a arte-educação. In: A. M. Barbosa (Org.), *Arte-educação: leitura no subsolo* (7º Ed.) (p. 84). São Paulo: Cortez.

Ferreira, M. E. M. P. (2011). Perceber-se interdisciplinar... In Fazenda, I. C. A. (Org), *Práticas Interdisciplinares na Escola* (12ª. ed.) (p.11). São Paulo: Cortez.

Foucault, M. (1987). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade, 22* (2), 15-46.

ART AND ITS SINGULARITIES IN THE TRANSFORMATION OF THE CULTURAL AND EDUCATIONAL SYSTEM

ABSTRACT

From the themes contemplated in this scenario – art and its different forms of culture; art revealing aspects of the human life; thinking art within an interactive culture of knowledge; art in the educational system -, we direct certain aspects to be contextualized within an intercultural perspective: cultural diversity in the artistic and educational systems. Art reveals aspects of the human life and leads the individual to reflect and position before their reality. When signaling a universe of significations, art moves from an aesthetic point of view to one of subjectivity, acting in the process of man's formation. It is in this complex integration of subjectivity in the function of learning that the creative character of the learner emerges. Our main goal is to create possibilities to make pedagogical communication happen, as interlocutions among active and critical subjects who, in relation with alterity, enable the establishment of interfaces with disciplinary contents and knowledge. Learning must be a dialogic process and enable the learner to participate reflexively in their creation of knowledge. This production of knowledge is expressed as the capacity to produce the «new», «different», «imaginative»; that is, to create. In this sense learning through art is essential. Is a restarting of the dialogue on the importance of art taking place in Basic Education? The article presents the vision of art teaching conquering curriculum, in its disciplinary conception as Scientific Art, through the analysis of documents from the Portuguese and Brazilian education ministries. Art involved in its pedagogical aspect brings its symbols to the formation of subjects and their values, generated from and aesthetic experience, enabled by Art's power discourse and its signification.

Keywords: Art; Culture; Education; Learning; Dialogue