

ARTE NA ESCOLA: VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Rafaela Pupin de Oliveira¹; Eliane Patrícia Grandini Serrano²

¹Departamento de Artes e Representações Gráficas / FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Bauru/SP - rafaela.pupin@gmail.com; ²Departamento de Artes e Representações Gráficas / FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Bauru/SP - patriciagrandini@faac.unesp.br

RESUMO

O ensino da Arte aliado à inclusão das culturas e diversidades no espaço escolar levanta questões sobre o papel da arte na sociedade, a ideia de cultura existente na contemporaneidade globalizada e ainda debates que ressaltam a importância de integrar contextos diferentes, a fim de afirmar identidades e construir percepções interpessoais. Considerando a escola um espaço para transformar, explorar percepções e construir conhecimentos do mundo, a Arte é fundamental para formação do indivíduo. Dessa forma, busca-se compreender a importância da valorização da diversidade cultural por meio da Arte e do contexto sociocultural brasileiro aliados aos conceitos atuais de cultura e identidade. Pautou-se em levantamentos bibliográficos de autores que tratam dos principais temas da pesquisa, como também aqueles que estabelecem relações entre si, o que possibilitou ampliarmos os debates de outros conceitos como a relação da “arte popular” com a “erudita”, as minorias no meio escolar, o estudante como indivíduo que busca encontrar sua própria identidade e a relação do professor com o aluno.

Palavras-chave: Arte-educação. Identidade. Cultura. Diversidade cultural.

1. INTRODUÇÃO

A inserção de práticas educativas que visem a valorização das múltiplas culturas que constituem as identidades dos estudantes é uma proposta recorrente nas atuais pedagogias teorizadas no Brasil. Através de um processo recente, nas políticas e diretrizes educacionais têm-se contextualizado a educação com os conceitos contemporâneos de cultura e identidade, que no século XXI são permeados pelas questões de multiculturalismo. Junto ao ensino da Arte, estas abordagens educacionais levantam questões sobre qual o papel da arte na sociedade, o que se entende por cultura na contemporaneidade, e quais são os debates envolvendo a importância de se integrar grupos e identidades oriundas de contextos diferentes.

Coli (1995) afirma que a arte representa, na cultural ocidental, ferramenta de desenvolvimento de emoções humanas, no qual há uma riqueza não-racional, ou seja, que não se pode colocar em termos como palavras, opondo-se à ciência, um caminho pelo qual evolui, reunindo o universo intuitivo, inconsciente do homem, do coletivo, da sociedade. O autor ainda explica que o contato com o objeto artístico nos transforma e desperta novas formas de

ver e compreender o mundo com estímulos à razão e emoção num processo culturalmente rico.

Considerando a escola um espaço para transformar, explorar percepções e construir conhecimentos do mundo, a Arte é fundamental para formação do indivíduo. Ferraz e Fusari (1999) elucidam que no espaço da escola, professores e alunos se dedicam a adquirir novos saberes artísticos e estéticos, e que "as vivências artísticas em música, dança, teatro, artes visuais ou audiovisuais, praticadas pelos estudantes fora da escola também são consideradas pontos de referência para os estudos de arte."

Por meio deste trabalho, busca-se relacionar Arte-educação, cultura e diversidade na escola, investigando como o tema da valorização da diversidade cultural foi introduzido na trajetória do ensino de Arte no Brasil, e em seguida, quais são os conceitos atuais de identidade ligados à cultura, a fim de compreender como a arte-educação se faz presente nos debates contemporâneos como meio de promover a interação entre diferentes culturas, a fim de valorizá-las. Buscou-se, ainda, relacionar a Arte como forma de expressão de uma identidade individual e coletiva, e democratização das manifestações, com a atual ascensão de grupos e coletivos excluídos historicamente na busca de igualdade.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1. ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

Os debates sobre educação voltados para a valorização da diversidade cultural são recentes, sobretudo no âmbito da arte-educação. Neste campo, foi apenas no final do século XX que iniciaram mudanças substanciais na maneira de compreender e aplicar questões ao componente curricular. A determinação de quais eram os desafios foi crucial para abrir caminho às considerações aprofundadas relativas à cultura, e como este conceito deve ser enfatizado num contexto social, político e econômico tal como se vive desde o início do fenômeno da globalização.

Na perspectiva histórica traçada por Fusari e Ferraz (1999), a oficialização do ensino artístico teve seu início no Brasil através da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1816. Criada com base em modelos europeus, a arte consistia no domínio de técnicas específicas, a partir do desenho. Na primeira metade do século XX, esta concepção não se alterou, pois se esperava do estudante domínio da técnica do desenho como uma preparação para o trabalho em fábricas e serviços artesanais. O estudante era, portanto, mero reprodutor de modelos que realizava cópias e desenhos centrados em representações convencionais de imagens (FUSARI, 1993).

Foi apenas entre as décadas de 50 e 60 que houve uma mudança significativa do modelo tradicional de ensino de Arte, através da influência da "Pedagogia Nova", originária no século XIX na Europa e Estados Unidos. Este novo modelo de ensino sofreu influência das linhas teóricas que se apoiavam na investigação do comportamento humano em relação ao meio, são elas: Psicologia Cognitiva, da Psicanálise e da Teoria da Gestalt; de maneira que passou a ver o aluno como ser criativo, e valorizou expressão e interesses individuais. Os educadores acreditavam numa visão de sociedade democrática e relações mais igualitárias que poderia ser concretizada na escola, onde se conseguiria adaptar os estudantes ao seu ambiente social (FUSARI, 1993).

Esta mudança de concepção foi importante para se considerar a subjetividade do estudante e a comunidade em que este atua, determinando-se as bases para as considerações futuras em relação a Arte-educação, bem como possibilitou o início dos debates sobre a diversidade cultural no espaço da sala de aula. Apesar da aplicação de um pensamento artístico mais voltado para a livre expressão acima da reprodução do tradicional, este modelo de educação reduziu o papel do professor, que se tornou passivo, descaracterizando assim a Arte de forma progressiva, como vemos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1998.

Em seguida, instala-se um modelo tecnicista no Brasil, entre as décadas de 60 e 70, motivado pela demanda de indivíduos produtivos para o mercado de trabalho. A racionalidade volta à tona, e o fazer é mecânico: “o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso.” (FUSARI, 1993, p.32) A partir de então, de acordo com a perspectiva de Fusari (1993), o ensino de Arte passa a ser concebido como um híbrido das três pedagogias – tradicional, novista e tecnicista.

Na década de 60, surge também uma pedagogia cuja proposta está voltada para a consciência crítica do estudante e o diálogo entre educador e educando, criada por Paulo Freire e conhecida como “Pedagogia Libertadora” (FUSARI, 1999). Seu pensamento apresenta uma relação muito mais igualitária entre o estudante e professor, que dissolve a hierarquia e tem como importante fator a se considerar o contexto do indivíduo que frequenta a escola. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire elucida suas principais ideias acerca da educação, e afirma:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (2007, p. 64)

Em 1981, começa-se a amplificar os debates sobre a educação em Arte, os professores reúnem-se em organizações, devido à urgência que a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus suscita (FUSARI, 1993).

Na transição entre os anos 70 e 80, Fusari e Ferraz (1993) apontam o surgimento de uma visão crítica relacionada à escola, que passa a ser vista como reprodutora de desigualdades sociais. É proposta uma pedagogia crítico-reprodutivista, como adaptação das pedagogias anteriormente criadas, para que se chegue à nova tendência denominada histórico-crítica.

Dermeval Saviani (2005), autor deste conceito, explana que a pedagogia histórico-crítica buscava assumir um papel compreensivo acerca do “desenvolvimento histórico-objetivo” da educação, para que se elabore uma proposta comprometida com a transformação da sociedade. Este papel reafirmou o caráter transformador da educação, que transforma o homem e capacita-o a modificar a natureza, seu meio, a fim de progredir.

Outro debate gerado na década de 80, apresentado por Libâneo (2003), alia a questão histórico-crítica às origens dos estudantes, questionando como se daria o processo educativo destes a partir de seus meios sociais, culturais e econômicos. Propõe, então, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos:

A pedagogia crítico social dos conteúdos entende o ato pedagógico como encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas. Concebe, assim, uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, e o aluno como ser ativo, produto e produtor do seu próprio meio social, integrando os momentos de transmissão/ assimilação ativa dos conhecimentos. (LIBÂNEO, 2003, p. 76-77)

Por fim, nota-se importante a proposta de Ana Mae Barbosa, sendo uma das mais recentes e com maior abrangência cultural, fundamentada na integração de “três facetas do conhecimento em arte: o ‘fazer artístico’, a ‘análise de obras artísticas’ e a ‘história da arte’.” (FUSARI, 1999, p. 35)

É possível reconhecer que foi apenas nas últimas décadas que se tem falado da educação com base no contexto do estudante, que necessita de entendimento e integração para enriquecer o processo de aprendizado. As contribuições e reflexões pedagógicas apontadas servem de base histórica para compreender os caminhos trilhados pelo ensino atual.

2.2. O CONCEITO DE CULTURA

Entender como a valorização cultural se insere no contexto escolar e sua importância implica investigar, primeiramente, o conceito de cultura. O sociólogo Zygmunt Bauman (2012) afirma, de modo geral, que "A cultura, tal como a vemos em termos universais, opera no ponto de encontro do indivíduo humano com o mundo que ele percebe como real"(BAUMAN, 2012, p. 227). No entanto, a ideia de cultura envolve diversas teorias, que foram se transformando conforme também se transformou a compreensão deste termo na história.

O autor explica que o conceito de cultura é ambivalente, pois pode ser abordado a partir de uma visão que a coloca como instrumento tanto de ordem quanto de desordem (BAUMAN, 2012), ou seja, o primeiro conceito estabelece que a cultura é um padrão, produto social para organização do meio. Já o segundo a considera como expressão de liberdade e capacidade de resistir à norma. Atualmente, o conceito é admitido como um paradoxo em toda a sua complexidade e, portanto “(...) é tanto um agente da desordem quanto um instrumento da ordem; um fator tanto de envelhecimento e obsolescência quanto de atemporalidade.” (BAUMAN, 2012, p. 28)

Num mundo marcado pela globalização, no qual há um fluxo incessante de pessoas, bens e informação em frações cada vez menores de tempo, o conceito de cultura também é alterado. Este contexto é teorizado por Bauman (2012), sob a denominação de “modernidade líquida”, compreendida de maneira que a cultura não deixa de sofrer seus efeitos, essencialmente nos fenômenos decorrentes dos encontros entre culturas:

A característica mais preeminente da vida contemporânea é a variedade cultural das sociedades, e não a variedade de culturas numa sociedade: aceitar ou rejeitar uma forma cultural não é mais algo negociável (se é que já foi); não exige a aceitação ou rejeição de todo o estoque nem significa uma “conversão cultural”. Mesmo que no passado as culturas fossem sistemas completos, em que todas as unidades eram fundamentais e indispensáveis para a sobrevivência de todas as outras, com certeza elas deixaram de ser assim. A fragmentação afetou todos os campos da vida, e a cultura não é exceção. (BAUMAN, 2012, p. 66)

Reconhecer essa variedade cultural das sociedades é necessário, porque permite compreender que os indivíduos de uma sociedade cada vez mais são constituintes de um meio singular, dotado de experiências e conhecimentos próprios, e que absolutamente comuns àqueles com quem convive. Assim, a ideia de cultura está diretamente relacionada a identidade.

2.3. IDENTIDADE

Seguimos a reflexão ainda com Bauman (2012) o qual determina que a identidade pessoal é o que confere significado ao “eu”, que, inserido e abrigado dentro de um “nós”, tem uma identidade social. Assim, o termo identidade situa o ser humano num contexto tanto interior quanto exterior, numa escala tanto local quanto global. Apesar de a individualidade ser característica da identidade, é no convívio com outras identidades que se concretizam transformações construtivas numa troca agregadora à cultura, pois, segundo o autor a garantia da continuidade de uma cultura se dá por sua capacidade de selecionar, reciclar, rearranjar seu material.

Edgar Morin (2000) colocou esse assunto em discussão no livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, no qual elucida a existência de um ciclo: cada indivíduo surge pela reprodução da espécie humana e, quando interage com outros indivíduos da sociedade, gera a cultura (MORIN, 2000). Este ciclo se caracteriza de modo bastante variado, gerando diversos produtos que diferem de sociedade em sociedade, de grupo a grupo, o que determina a pluralidade dos indivíduos, já que cada um é produto e produtor de um processo diverso. Morin (2000) também afirma a importância de uma permeabilidade entre diferentes culturas com relação à identidade:

A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora. As assimilações de uma cultura a outra são enriquecedoras. (MORIN, 2000, p. 57)

Ao considerar essas assimilações enriquecedoras, o autor evidencia os papéis necessários à educação, que é capaz de promover ações que agem como elos quando mediadas pelo educador.

Além de identificar a pluralidade da identidade como intrínseco da complexidade humana, é importante evidenciar que esta natureza é ainda mais característica de nossa sociedade, num recorte regional da América Latina. Candau (2008) explica que a cultura desta região do globo se consolidou por meio de contribuições de diversos grupos sociais, étnicos, das áreas urbanas e rurais.

Nesta realidade estão presentes aspectos da cultura de diferentes grupos indígenas e africanos, dos europeus, dos orientais, dos jovens, dos velhos, de mulheres e homens, da cultura erudita e da popular, do artesanato e da informática, da arte e da ciência, etc. (CANDAU, 2008, p. 32)

O conhecimento de nossas pluralidades, entretanto, é negligenciada, pois a globalização se caracteriza mais como uma promessa do que uma realidade em alguns países.

Candau (2008) defende que a posição de um país depende de seu papel na lógica do capitalismo, e até mesmo dentro dele há disparidades de realidades, à maneira em que variam os grupos e regiões dentro de uma Nação. Assim, as possibilidades da era planetária de Morin (2000) encontram barreiras para se concretizarem.

Por outro lado, segundo a autora, os avanços tecnológicos e dos meios de comunicação (sem mencionar as redes sociais) foram capazes de acentuar a consciência de múltiplos pertencimentos. Frente a um mundo globalizado e plural, as relações entre identidades realizam-se em dois processos diversos: de um lado, o de homogeneização, amalgamento de culturas e expansão do consumo, enquanto de outro, grupos específicos buscam reafirmar suas próprias culturas (CANDAU, 2008). Dessa maneira, faz-se necessária uma democracia atenta para esses processos, “que permita não só a manifestação das expressões plurais, mais que possibilite e garanta os meios para o seu desenvolvimento.” (CANDAU, 2008, p. 40)

2.4. ARTE-EDUCAÇÃO COMO VALORIZAÇÃO DA CULTURA

Meio a tal contexto, pode-se apontar um olhar sobre os estudantes e o papel da educação, e mais especificamente, a arte-educação, a fim de promover a democracia das manifestações culturais, bem como a troca entre elas. Sabe-se que a Arte compõe as manifestações artísticas de indivíduos e grupos, e portanto, caracteriza elemento importante da cultura. Mais do que promover o conhecimento e ações voltadas a uma determinada cultura, o espaço escolar deve estar aberto às múltiplas expressões que seus alunos trazem consigo, como também seus contextos e convívios.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2006, uma das novas vertentes metodológicas, na área de Artes como eixo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é justamente aquela que coloca em discussão as aproximações recentes dos conceitos de arte e cultura, bem como leva em consideração a influência das tecnologias no cotidiano do estudante, descentralizando os saberes tradicionais.

Valoriza-se, assim, o repertório do aluno, especialmente dos jovens em contato com as mídias, priorizando a análise dos ritos subjacentes ao modo de vestir, falar, aos gestos de cumprimento e às preferências esportivas. A identificação com o hip-hop pode ser dada como exemplo desses ritos na esfera urbana, com suas manifestações como grafite, tatuagens, preferências musicais, esportivas, danças de rua, etc. (BRASIL, 2006, p. 178)

Essas manifestações, ou identificações, reconhecidas no âmbito das artes populares, também são importante ferramenta no ensino de Arte para relacionar diferentes narrativas, os contextos da arte “popular” e da “erudita”, conforme demanda o PCN aos educadores do ensino médio, através de “entrevistas com artistas e outros profissionais, visita a exposições, consultas na internet, nos livros teóricos, além de relacionar esses temas com as demais disciplinas do currículo.” (BRASIL, 2006, p. 187) Ou seja, as diversas culturas, além de presentes em atividades práticas artísticas, seriam também temas de investigações interdisciplinares.

No entanto, a consciência da pluralidade e a possibilidade de inclusão em detrimento da reprodução de padrões culturais dominantes são cercadas de empecilhos. Segundo o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” de

1998, os sistemas educativos formais, em sua maioria, acabam impondo um mesmo modelo cultural e intelectual aos estudantes, sem levar em conta sua individualidade, e assim, acabam por limitar sua realização pessoal (DELORS, 1998). Por isso, Candau (2008) demanda uma nova forma de se abordar o fenômeno da pluralidade, uma horizontalização das interações culturais:

O que se quer é uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades. (CANDAU, 2008, p. 71)

Sob o olhar da conjuntura social, cultural e econômica, emerge, então, a questão do papel do arte-educador, qual sua consciência e planejamentos possíveis. A partir do momento que se entende que fora da escola, ou até antes de entrar na escola, o estudante já possui uma bagagem própria de experiência estética (LANIER, 2008), surge a necessidade de adaptar a proposta de ensino vinculada a essas questões, o que é bem explicado por Arslan e Iavelberg (2006):

Faz-se necessária a construção, pelos arte-educadores, de uma proposta que responda às características da realidade local, das escolas, dos docentes, dirigentes e, sobretudo, dos alunos, considerando a realidade global. Estudos, pesquisas e análises dos diversos contextos, práticas e teorias articuladas em ensino e em aprendizagem de arte podem orientar o trabalho, visando, prioritariamente, à compreensão do mundo e à formação de um aluno que possa seguir estudando por si ao término de sua permanência na escola. (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 5)

As ações necessárias incluiriam o incentivo às manifestações culturais e artísticas dos alunos. Propõe-se colocar o estudante – e, conseqüentemente, o grupo ao qual pertence – em evidência, mas também em contato de forma construtiva com outros grupos. Promove-se sua autonomia, autoestima e o reconhecimento de seu próprio espaço com relação ao do outro, situando-se, de modo geral, no mundo em que vive.

O aluno sente-se bem ao manifestar seus pontos de vista e mostrar suas criações artísticas, estruturando uma imagem positiva de si mesmo como conhecedor e produtor de arte. (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 8)

Além da própria expressão em si, o contato com outras culturas caracteriza uma forma crucial de experiência estética. Vincent Lanier (2008) considera, entre suas hipóteses para devolver a Arte à arte-educação, que as artes populares devem ser integradas nos currículos:

Podemos estabelecer currículos e estratégias de ensino capazes de demover o aluno dos envolvimentos estéticos que já existem em seu ambiente natural – o artesanato e as artes populares – para as Belas Artes, área específica do professor de arte. Feita desse modo, a arte na sala de aula pode ser um fruto natural dos interesses extra-escolares dos alunos. (LANIER, 2008, p. 48)

A integração desses componentes da cultura no ambiente escolar também é um método de ampliação do conceito de Arte, abandonando a ideia do que tido como “erudito” ou “belas artes” em contraposição às “artes populares” e “artesanato” (RICHTER, 2008).

Assim, as limitações se dissipariam, as distâncias entre o que é institucionalizado e o que é cotidiano deixariam de se impor em detrimento de uma relação de trocas e construções identitárias, tudo isso através da experiência estética e artística da educação, como explica a autora

(...) por meio da estética, é possível despertar uma concepção de mundo em que a multiculturalidade seja vista como um valor, e a aceitação do que é diferente como uma demonstração da riqueza cultural que pode ser alcançada por meio da compreensão de diferentes estéticas e de diferentes culturas. Sugerimos uma prática em sala de aula que resgate o outro, que seja revolucionária no sentido de propor a inclusão de todas e de todos, que encontre as verdadeiras riquezas de todas as culturas e de todos os seres humanos, justamente por sua diversidade. (RICHTER, 2008, p. 110-111)

Dessa forma, reconhece-se a relevância e a necessidade de inclusão dos aspectos identitários nas práticas educativas, principalmente através da disciplina de Artes, como formas de fomentar na escola contatos entre diferentes manifestações e alimentar democraticamente a consciência cultural dos alunos.

3. METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa se deu pelo levantamento bibliográficos de autores que tratassem os conceitos principais da pesquisa de forma específica, como também aqueles que estabelecessem relações entre eles. Primeiramente, buscou-se estabelecer um breve histórico da Arte-educação no Brasil, desde sua inserção nas instituições de ensino, sobretudo por meio das autoras Fusari e Ferraz (1993; 1999), para que fosse contextualizada a questão da cultura meio aos modelos pedagógicos aplicados no país.

Em seguida, foi tratada a questão da cultura e identidade segundo Zygmunt Bauman (2012) e Edgar Morin (2000), para se adentrar nos conceitos de Candau (2008) acerca da valorização da identidade cultural em nosso contexto social, cultural, político e econômico.

Finalmente, os conceitos de Arte-educação, valorização da identidade e cultura se entrelaçaram na pesquisa das relações elencadas por autoras como Arslan e Iavelberg (2006), Richter (2008), Ana Mae Barbosa (2008) e os parâmetros de organizações governamentais, como os PCNs (1998; 2006) e o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” de 1998.

4. CONCLUSÕES

Foi possível constatar que a valorização da diversidade e identidade cultural no meio escolar se faz muito necessária no contexto atual, e a Arte-educação é o meio de extrema importância para que isto se desenvolva, já que a Arte possibilita diálogos com a realidade do estudante quando reconhece-se que a sua produção ou manifestação artística torna-se espelho de sua identidade. Dada a necessidade da inserção, da abrangência, da troca através da Arte, percebeu-se que não só a consciência cultural se amplia, como também se desenvolve um conhecimento mais amplo do que é Arte, das inter-relações entre o que é ensinado e o que é vivido, da Arte que se encontra no bairro, na rua, na comunidade, na internet, na televisão e a Arte conhecida nas aulas, nos livros, na experiência estética.

Portanto, a pesquisa bibliográfica verificou positivamente a importância da valorização da diversidade cultural através da Arte-educação, e ainda abriu caminhos para se debater outros conceitos como a relação da “arte popular” com a “erudita”, as minorias no meio escolar, o estudante como indivíduo que busca encontrar sua própria identidade e a relação do professor com o aluno.

REFERÊNCIAS

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Arte**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 1998. CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura (s):** questões e propostas. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura (s):** questões e propostas. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993. FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. **Metodologia do ensino de arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte a Arte educação in: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte educação: leitura de subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

RICHTER, I. M. Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (org.). **Interterritorialidade: mídias, contexto e**

educação. São Paulo: Edições SESC, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ABSTRACT

The teaching of Art, combined with the inclusion of cultures and diversities in the school space, raises questions about the role of art in society, the idea of culture existing in globalized contemporaneity and debates that emphasize the importance of integrating different contexts in order to affirm identities and construct interpersonal perceptions. Considering the school a space for transforming, exploring perceptions and building knowledge of the world, Art is fundamental for the formation of the individual. In this way, we seek to understand the importance of valuing cultural diversity through Art and the Brazilian sociocultural context allied to the current concepts of culture and identity. It was based on a literature review of authors that deal with the main themes of the research, as well as those that establish relations among themselves, which allowed us to broaden the debates of other concepts such as the relation between "popular art" and "erudite", minorities in the school environment, the student as an individual who seeks to find his own identity and the relationship of the teacher with the student.

Keywords: Art education. Identity. Culture. Cultural Diversity.