

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Especialização em Ensino de Artes Visuais - EAD

VANESSA SALDANHA DA SILVA

INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO
CURRÍCULO MÍNIMO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rio de Janeiro
2021



Vanessa Saldanha da Silva

INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO
CURRÍCULO MÍNIMO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Especialização Ensino de Artes
Visuais - EAD, vinculado à Pró-Reitoria de
Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
do Colégio Pedro II, como requisito parcial
para obtenção do título de Especialista em
Educação de Artes Visuais.

Orientador: Mestre Edvandro Sombrio

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Vanessa Saldanha da
Interculturalidade e o ensino de artes visuais no currículo mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro para os anos finais do ensino fundamental / Vanessa Saldanha da Silva. - Rio de Janeiro, 2021.

41 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Artes Visuais – EAD) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador Edvandro Sombrio.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. 2. Multiculturalismo. 3. Interculturalidade. 4. Currículo. I. Sombrio, Edvandro. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 707

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Vanessa Saldanha da Silva

INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO
CURRÍCULO MÍNIMO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Especialização Ensino de Artes Visuais - EAD, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação de Artes Visuais.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Mestre Edvandro Sombrio
Colégio Pedro II

Mestra Rosiane de Jesus Dourado
Colégio Pedro II

Doutora Camila Nagem Marques Vieira
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2021

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e aos meus amigos por me acompanharem na caminhada da vida pessoal e me estimularem a sempre buscar conhecimento na vida acadêmica.

A todos os professores que ministraram aulas na pós, por compartilharem seus saberes e fazeres e acolherem nossas dúvidas, nos encorajando em nossas pesquisas.

Agradeço especialmente ao professor Edvandro Sombrio, que sempre presente, me orientou com dicas valiosas, com sua paciência e conhecimentos, em conversas infinitas me apoiando e incentivando na construção e conclusão deste trabalho.

Aos amigos queridos que a pós me proporcionou o prazer de conhecer, por todas as conversas, por toda colaboração em aula e fora da instituição.

Em especial sou grata as minhas meninas “super – poderosas”, Bárbara , Vânia e Ingrid que sempre foram abrigo quando precisei, sempre generosas em estender as mãos e me incitaram a concluir este trabalho.

E finalmente agradeço a Deus, por proporcionar estes agradecimentos a todos que proporcionaram uma caminhada de vida menos árdua, além de ter me sustentado nos momentos em que sozinha eu teria desabado.

Dedico este trabalho a minha amiga Ingrid Vianna (in memoriam), mulher de fibra e lutadora que mesmo em momentos difíceis nunca perdeu a fé ou o sorriso, que me foi um exemplo de força com doçura. A ela que apesar de não estar mais fisicamente presente, sempre será lembrada em meu coração com todo o meu carinho e amor.

*Foi o tempo que dedicaste a tua rosa que a tornou
tão importante.*

Antoine de Saint – Exupéry.

RESUMO

SILVA, Vanessa Saldanha da. **Interculturalidade e o Ensino da Artes Visuais no Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro para os Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2021.

Trabalho Final de Especialização – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais, Rio de Janeiro, 2021.

Desde o final da década de 1990 que o referencial às questões da cultura, via teoria multicultural vem sendo utilizado no Ensino de Artes Visuais brasileiro. Este trabalho se trata de uma investigação sobre a presença/ausência da interculturalidade no documento Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, rede na qual a autora do texto trabalha desde 2011. O objetivo principal foi tentar perceber como as questões culturais aparecem neste documento. A metodologia utilizada foi a análise documental, para tal me apoiei, no campo da educação em autores como Vera Maria Candau (2009; 2011; 2019), Ana Ivenicki (2016) , entre outros, e no campo de ensino de artes visuais no trabalho de Ana Mae Barbosa (1991) e Ivone Rícher (2012).A primeira parte do trabalho consiste em conceituar o Multiculturalismo, explicando algumas diferentes vertentes deste, onde se exemplifica em quais momentos estas tendências costumam ser aplicadas no âmbito escolar. Em um segundo momento o foco foi analisar como o Multiculturalismo pode ser desenvolvido especificamente na disciplina Arte, visto que esta é a disciplina foco de toda a pesquisa .No terceiro ato deste presente trabalho, foi realizada a análise documental do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, esmiuçando em cada ano letivo do Ensino Fundamental II o tema gerador e seus desdobramentos em cada eixo temático bimestral a presença / ausência da Interculturalidade.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Currículo; Anos Finais do Ensino Fundamental; Multiculturalismo; interculturalidade.

ABSTRACT

SILVA, Vanessa Saldanha da. **Interculturalidade e o Ensino da Artes Visuais no Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro para os Anos Finais do Ensino Fundamental.** 2021.

Trabalho Final de Especialização – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais, Rio de Janeiro, 2021.

Since the end of the 1990s, the reference to issues of culture, through multicultural theory, has been used in the Teaching of Visual Arts in Brazil. This work is an investigation about the presence / absence of interculturality in the document Minimum Curriculum of the State Network of Rio de Janeiro, for the Final Years of Elementary Education, a network in which the author of the text has been working since 2011. The main objective was to try understand how cultural issues appear in this document. The methodology used was document analysis, for which I relied, in the field of education in authors such as Vera Maria Candau (2009; 2011; 2019), Ana Ivenicki (2016), among others, and in the field of teaching visual arts at work by Ana Mae Barbosa (1991) and Ivone Ritche (2012). The first part of the work consists of conceptualizing Multiculturalism, explaining some different aspects of it, where it is exemplified in which moments these tendencies are usually applied in the school context. In a second step, the focus was to analyze how Multiculturalism can be developed specifically in the discipline Art, since this is the focus discipline of all research. In the third act of this work, the documentary analysis of the Minimum Curriculum of the State of Rio de Janeiro, examining in each academic year of Elementary School II the generator theme and its developments in each bimonthly thematic axis the presence / absence of Interculturality..

Keywords: Visual Arts Teaching; Resume; Final Years of Elementary School; Multiculturalism; interculturality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1:.....	12
DEFININDO O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO	12
CAPÍTULO II.....	18
MULTICULTURALISMO E ENSINO DAS ARTES VISUAIS.....	18
CAPÍTULO III:.....	24
ANÁLISE DO CURRÍCULO MÍNIMO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	24
3.1. Apresentação do Documento	24
3.2. Análise do documento.....	25
3.2.1. 6º Ano: Arte e suas Matrizes.....	25
3.2.2. 7º Ano: Arte e História.....	28
3.2.3. 8º Ano: Arte e Contemporaneidade.....	31
3.2.4. 9º Ano: Mobilização social.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
BIBLIOGRAFIA	41

INTRODUÇÃO

Existe uma estrofe em nosso Hino Nacional que declama: *“Gigante pela própria natureza. És belo, és forte, impávido colosso. E o teu futuro espelha essa grandeza”*. Ouvimos essa canção em diversos momentos e algumas pessoas não se dão conta da subjetividade que reside em todo o Hino e mais especificamente nesta estrofe. Somos uma pátria gigante, com culturas que se atravessam, se somam, se diferenciam... Um povo formado pela miscigenação de tantos outros (povos originários, africanos, europeus, asiáticos...) que acarretou o surgimento de uma beleza única. Somos um país com problemas sociais que se interseccionam, nos entristece e ainda assim somos fortes, lutando, questionando as injustiças, nunca desistindo. Uma nação composta por pessoas corajosas que resiste a todos as intempéries, buscando um futuro prospero e mais justo.

No ano de 2021, completo 10 anos de regência de turma na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Desde o ano de 2013 o Currículo Mínimo serve como referencial para montagem do planejamento pedagógico anual. Este presente trabalho destinou-se a analisar o Currículo Mínimo a partir do olhar desta professora que, ano após ano, utilizando este documento como orientação, sente falta de um norteamento maior quanto a interculturalidade no mesmo.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”, frase atribuída a Paulo Freire, educador brasileiro criador da Pedagogia do Oprimido, nos revela uma das funções mais importantes da educação: transformar a vida das pessoas. A aplicação da interculturalidade na educação amplifica o olhar e desperta a vontade de transformar o mundo. Acreditando ser possível e necessária essa transformação, parti da minha prática em sala de aula e desenvolvi o presente trabalho tendo como ênfase analisar o “Currículo Mínimo” da Rede Estadual do Rio de Janeiro sob a ótica do multiculturalismo crítico, buscando questionar se a interculturalidade se faz visível no documento ou não, as motivações para essa visibilidade (ou invisibilidade) e quais estratégias poderiam ser realizadas para uma melhoria na aplicação do documento em sala de aula.

Na primeira seção, com o título “Definindo o Multiculturalismo na Educação”, defino as correntes do multiculturalismo às quais me refiro no trabalho, a partir de textos de Antonio Flávio Moreira (2003), Vera Maria Candau (2009; 2011; 2019), Tomás Tadeu da Silva (2009) , Ana Ivenicki (2016) , Renan Santiago de Souza (2016), entre outros.

Após esclarecermos as principais ideias defendidas pelas correntes multiculturais, inicio na segunda seção, sob o título “Multiculturalismo e Ensino das Artes Visuais”, uma apresentação

de autores que defendem a aplicação da interculturalidade na sala de aula, especificamente no Ensino de Artes Visuais; destaco as autoras Ana Mae Barbosa (1991) e Ivone Ritzer (2012).

A análise documental é realizada, enfim, na terceira seção: “Análise do Currículo Mínimo da rede Estadual do Rio de Janeiro”. Nesta parte ponderarei sobre o documento em um contexto total, sendo isto aprofundado a cada ano letivo dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ao longo da análise nota-se a ausência da nomenclatura “multiculturalismo” no texto do documento, entretanto, a abordagem multicultural pode ser percebida ao encontrar um olhar mais atento a certos conteúdos. A este olhar, soma-se a diferenciação no *Currículo Mínimo* ao ser apresentado um assunto relacionado à história da arte europeia e outro conectado ao multiculturalismo. Observamos que por diversos momentos os conteúdos que poderiam ser desenvolvidos de maneira intercultural não o são, cabendo ao professor regente da turma optar por ter este foco e, caso assim escolha, criar estratégias para trabalhar com os alunos. Ao finalizarmos a apreciação de todo o documento deduzimos que a interculturalidade não foi uma preocupação dos profissionais responsáveis por sua construção e que seriam necessárias diversas adaptações, e/ou uma sensibilização via formação na graduação ou em pós-graduações, do professor regente em sala de aula para que a interculturalidade fizesse parte da rotina escolar, na disciplina Arte.

CAPÍTULO I:

DEFININDO O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO

Conforme o dicionário Michaelis, multiculturalismo é a

(...) prática de favorecer a coexistência de culturas distintas, numa única sociedade, sem preconceito ou discriminação; Movimento que tem como objetivo a valorização nos meios formativos, como a escola, das características culturais de diferentes grupos étnicos de uma sociedade (*MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua portuguesa*¹).

O que seria então este movimento? Uma meta utópica? Tentativas? Ensaios? Teorias? Práticas?

Para Vera Maria Candau (2019), o multiculturalismo no campo da Educação, além de estudos e pesquisas, compreende obrigatoriamente, ações politicamente comprometidas. A escola está imersa e rodeada de cultura(s), e acreditar ser possível uma pedagogia “desculturalizada” é ter a ilusão de que a escola é uma “ilha distante do continente da vida real”... O espaço escolar é um microcosmo reprodutor da sociedade que o rodeia e, inevitavelmente, a socialização acontece em seu ambiente. Há, contudo, um diferencial em relação a outros espaços sociais, pois, na escola é possível a reflexão sobre estas interações plurais e reproduções comportamentais quando acontecem:

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papeis, nas normas nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio. (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 17).

Entender a dinâmica escolar por esta ótica, supõe repensar e questionar seus diferentes elementos e abandonar a tendência homogeneizadora e padronizadora que constitui a escola, em essência. Para Antonio Flávio Moreira e Candau (2003, p.161)

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de cultura constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

¹ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>. Acesso em: 28/04/2020.

Pensar em uma prática pedagógica não hegemônica, inclusiva e significativa é um grande desafio para transformar a nossa sociedade e para aproximar a educação da vida real do aluno. As relações entre educação e cultura(s) na contemporaneidade nos motivam a nos colocarmos frente aos questionamentos levantados pelo multiculturalismo, tanto globalmente quanto nas realidades nacionais e locais que nos rodeiam.

A formação histórica do nosso continente e país nos torna multicultural por essência. O “novo mundo”, o continente americano, viveu o processo de colonização por parte dos europeus, entretanto este continente não era inabitado, pois aqui já havia habitantes originais. Some-se a isso um longo período de escravidão de africanos e afrodescendentes. Assim sendo, esta nação surgiu tendo como base as relações interculturais com seres humanos oriundos de, pelo menos, três continentes distintos: América, Europa e África. Apesar de sermos um país miscigenado culturalmente, essa miscigenação não aconteceu de maneira equilibrada, visto que estas relações interculturais surgiram por meio de relações de poder desiguais, onde existiam os colonizadores, os colonizados e os escravizados. Este debate multicultural nos coloca frente a frente com nossa origem histórica de domínio, submissão e tentativa constante de homogeneização cultural. Sobre esta questão, Tomaz Tadeu da Silva (2009, p.85) assim nos escreve:

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

Assim sendo, o multiculturalismo pode seguir caminhos diferentes dependendo de quem se apropria dele. Para Ana Ivenicki e Renan Santiago de Souza (2016), existem cinco abordagens fundamentais:

- 1) Multiculturalismo folclórico;
- 2) Multiculturalismo humanista ou liberal;
- 3) Multiculturalismo pós-colonial e
- 4) Multiculturalismo decolonial.
- 5) Multiculturalismo crítico/interculturalidade;

O **multiculturalismo folclórico** tem como principal característica a superficialidade com a qual trabalha as diferentes culturas. A diversidade é apresentada como exótica, diferente, e sempre vista de uma certa distância. Talvez, por muito tempo, tenha sido a abordagem multicultural mais presente nas escolas brasileiras, pois seu intuito é apresentar essa cultura diferente com lentes de aumento. Ele se faz presente, por exemplo, nas atividades relativas a datas comemorativas, como no dia 19 de Abril, “Dia do Índio”²: ainda é comum nas escolas de Anos Iniciais de Ensino Fundamental que as crianças sejam vestidas com fantasias de índios, ouçam canções que retratam os indígenas de forma estereotipada, sem existir uma preocupação de discussão sobre a história e a atual situação dos povos indígenas do Brasil.

Outro exemplo é o dia 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Esta data é utilizada como alçapão para que a cultura africana e afrodescendente seja abordada nas escolas. De que maneira? Normalmente com o multiculturalismo folclórico também. Feiras culturais são realizadas com ênfase no surgimento do samba, da feijoada ou da capoeira, manifestações importantes da herança cultural afro-brasileira, presentes no nosso cotidiano. Infelizmente, a reflexão sobre como essas heranças surgiram, ou como foram absorvidas pela nossa sociedade, acabam ficando de fora destas feiras. Citei os exemplos dos indígenas e dos africanos/afrodescendentes por serem culturas tratadas como “exóticas” abordadas em maior número nas escolas devido ao surgimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

O **multiculturalismo humanista ou liberal** prega que as culturas devem ser vistas como iguais. Todos conseguiriam conviver harmoniosamente desde que utilizassem a tolerância e o respeito. Essa acaba sendo também uma abordagem multicultural mais comum nas escolas ocidentais, pois somos influenciados indiretamente pelo discurso capitalista de que “todos somos iguais” e temos as mesmas oportunidades sociais. Os colégios adotam um discurso, que somos todos seres humanos e isto nos nivelaria, apesar de nossas diferenças; sendo necessário apenas boa vontade e tolerância para convivermos com o “diferente” (IVENICKI & SOUZA, 2016, p. 289).

² Doutor em Educação pela USP e indígena, Daniel Munduruku diz que a data comemorativa ajuda a cimentar preconceitos sobre os povos tradicionais: “Quando a gente comemora o Dia do Índio, estamos comemorando uma ficção, uma ideia folclórica e preconceituosa. [...] Talvez a data devesse ser chamada de Dia da Diversidade Indígena. As pessoas acham que é só uma questão de ser politicamente correto. Mas, para quem lida com palavra, sabe a força que a palavra tem. Tanto que apelido tem uma força destruidora - e “índio” é, de certa forma, um apelido.” Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghml> Acesso em: 09/09/2020.

Entretanto quem é o “diferente”? De que ótica a sociedade julga uma cultura como divergente? Da ótica eurocêntrica, capitalista e patriarcal.

O multiculturalismo liberal argumentará que qualquer cultura que não se encaixe nestes parâmetros deve ser respeitada/tolerada. Quando fazemos o discurso do respeito/tolerância, estamos implicitamente dando um juízo de valor, em que colocamos o que respeita/tolera numa posição superior ao que é respeitado/tolerado, reproduzindo de maneira contínua as relações de poder que nos regem, de forma velada, desde a colonização. “Somos todos seres humanos”, entretanto nossas heranças culturais e os marcadores que nos diferenciam, como raça, etnia, gênero, sexualidade e classe, não surgiram “do nada”, e há uma nítida hierarquia entre as culturas formadoras da atual “cultura nacional”, muito variada conforme as regiões do país e após processos coloniais envolvendo outros países da Europa e da Ásia, ainda mais intercultural que nos primeiros séculos de colonização.

O **multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial** tem como objetivo promover hibridismos entre as diferentes identidades que compõem dada sociedade. Esse enfoque tem como principal característica refletir sobre a hibridização entre as culturas nativas e de colonizadores em países que foram colonizados. Sobre isto, Ana Canen³ (2012, p.239) aponta que:

A própria identidade é objeto de análise curricular a partir do multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial. A hibridização ou hibridismo é conceito central dessa perspectiva multicultural: a construção da identidade implica em que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbridas, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais.

O espaço escolar, especialmente a escola pública, é um ambiente propício para que a hibridização escolar aconteça em todos os momentos, pois temos crianças e/ou adolescentes oriundos de diferentes descendências raciais, religiosidades, características físicas, entre tantas outras particularidades, interagindo a todo momento, influenciando e sendo influenciados por aspectos culturais distintos. Esta perspectiva se interessa em entender as construções identitárias das pessoas na convivência com as outras culturas. Como exemplo podemos citar um jovem afrodescendente que frequenta a igreja católica, é fã de samba e costuma fazer trilhas “para se conectar a natureza”. Este jovem é permeado pela hibridização cultural, visto que sua vida contempla além da herança cultural afrodescendente, também a cultura vinda dos

³ Destaco que Ana Canen e Ana Ivenicki são a mesma pessoa.

colonizadores europeus e dos nativos indígenas. Uma cultura entrelaçou-se de tal maneira com a outra que existem camadas identitárias neste ser.

A escola trabalha essa hibridização? Há uma análise sobre a hierarquização destas camadas identitárias por parte da sociedade? O currículo pensa sobre essas relações entrelaçadas?

O **multiculturalismo decolonial** prega uma libertação da cultura deixada pelo colonizador, buscando, em contrapartida, uma valorização da cultura originária, dentre outras coisas. Sobre isso Ivenicki e Souza (2016, p. 294) discursam:

Essa perspectiva, por ter um caráter mais radical, corre o risco de influenciar uma nova imposição cultural hegemônica, que dessa vez, inverteria a lógica do poder e negaria a cultura do colonizador. Ora, substituir uma hegemonia cultural por outra não é o propósito do multiculturalismo, mas sim, a troca e o diálogo entre diversas culturas. A ditadura do oprimido constitui-se um fenômeno excludente tão forte como a ditadura do opressor.

A cultura nacional atual é constituída pela miscigenação da cultura do colonizador e dos colonizados, e dos escravizados. Entretanto, o que o multiculturalismo decolonial denuncia é que há uma hierarquização cultural onde a herança cultural europeia é vista como marco referencial de juízo de valor, fazendo com que a cultura dos demais seja vista de forma depreciativa. O multiculturalismo decolonial buscaria, portanto, um enaltecimento dos atos culturais herdados dos povos originários, bem como dos povos africanos na diáspora.

A última vertente que abordarei será o **multiculturalismo crítico**, que se caracteriza por questionar a equidade entre as culturas, mas sem negar a hibridização existente na formação da cultura nacional. Essa perspectiva multicultural se diferencia das demais ao conceber as culturas como algo contínuo que se transforma nas inter-relações com grupos culturais distintos, refletindo sobre a hierarquização entre as culturas e englobando questões apontadas pelas vertentes pós-colonial e decolonial. Algumas autoras, como a Vera Maria Candau (2009) e a Ivone Richter (2000), defendem que deveríamos nomear o multiculturalismo crítico como **interculturalidade**, visto que as culturas não são “puras” e passam a todo momento por uma “hibridização”, por inter-relações, ao entrarem em contato uma com as outras, porém essas interações são perpassadas por relações de poder que muitas vezes não percebemos no dia-a-dia.

Sobre a utilização desta concepção, nos diz Candau (2019, p. 23):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é

capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Por acreditar que em nosso país a questão da multiculturalidade entrelaça-se com as questões de preconceitos e desigualdades sociais, nos próximos tópicos darei ênfase à interculturalidade, visto que o multiculturalismo crítico é o que aborda a influência destas intersecções na construção da identidade cultural nacional. Creio que este deve ser o panorama utilizado nas aulas de Artes Visuais, ideia defendida por Ivone Richter (2000).

CAPÍTULO II

MULTICULTURALISMO E ENSINO DAS ARTES VISUAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º: *“O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.”*. A Lei 13.278/2016, por sua vez, aponta que *“As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o 2º parágrafo deste artigo”*.

A disciplina Arte torna-se obrigatória, entretanto, que currículo deveria ser abordado ou construído? Como deveria ser trabalhado? Para ajudar a orientar aos professores deste país continental, no ano de 1997/98 são criados os PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais, uma série de documentos que serviram de orientadores curriculares, com o objetivo de balizar aspectos fundamentais em cada disciplina, incluindo Arte.

A própria comunidade escolar de todo o país já está ciente de que os PCN não são uma coleção de regras que pretendem ditar o que os professores devem ou não fazer. São, isso sim, uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino⁴.

Os PCNs trouxeram consigo os Temas Transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural, que deveriam/poderiam ser desenvolvidos concomitantes, ou de forma transversal, atravessando os conteúdos das diferentes disciplinas, podendo ser trabalhados de forma interdisciplinar. Dentre os Temas Transversais, temos a Pluralidade Cultural *“um aspecto que por sua relevância, deve ser discutido em todas as disciplinas escolares”* (BRASIL, 1998, p.121), e que, conforme se pode ver abaixo, tem grande relevância na área de Arte na escola:

Um conhecimento fundamental para a leitura da Pluralidade Cultural são as muitas linguagens que se apresentam como fator de identidade de grupos e indivíduos. Conhecer e respeitar diferentes linguagens é decisivo para que o trabalho com este tema possa desenvolver atitudes de diálogo e respeito para com culturas distintas daquela que a criança conhece, do grupo do qual participa. Este bloco oferece oportunidades de transversalidade com Arte, quando, por exemplo, a criança poderá aprender sobre a cerâmica artesanal de certa população, ou músicas e danças de certos grupos étnicos, como formas de linguagem. É muito importante que, ao propor a atividade, o professor contextualize seu significado para o grupo étnico ou cultural de onde se originou a proposta, para que o assunto não seja tratado como folclore, mas como elemento cheio de importância para a estruturação e manifestação da vida simbólica daquele grupo. É importante também tratar das relações que se estabelecem entre o ser humano como

⁴ Disponível em

http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_vi.asp#:~:text=O%20objetivo%20dos%20PCN%20%C3%A9,para%20o%20exerc%C3%ADcio%20da%20cidadania Acesso em 19/08/2020.

produtor, e os produtos dessas diferentes linguagens. Por exemplo, como determinado utensílio ou objeto de grande valor cultural, de cunho sagrado, é guardado ou como se procede à sua limpeza e manutenção, quem é o encarregado; como o boiadeiro cuida da sela que usa em seu cavalo, ou do berrante que usa ao lidar com o gado (BRASIL, 1998, p. 54).

Segundo Richter (2012, p. 96) o termo “pluralidade cultural” pode ser considerado um sinônimo para o termo “multiculturalidade”, pois os dois indicam as diversas culturas presentes em nossa sociedade contemporânea:

No entanto, é a denominação de ‘multicultural’ que se encontra consagrada na literatura, tanto na área da Educação quanto Arte – Educação, pois é desta forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há muito tempo. Atualmente, utiliza-se o termo ‘interculturalidade’, que implica em uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino – aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. No entanto, convivemos hoje com todas essas denominações, aparecendo como sinônimas.

Apesar da liberdade na estrutura curricular da disciplina Arte, que nem sempre gera currículos interculturais (ou, como propõem os PCNs, que valorizem a pluralidade cultural) podemos concluir que a legislação brasileira vigente orienta aos professores da disciplina sobre a importância de desenvolverem um trabalho em sala de aula que contemple a interculturalidade.

No Brasil, temos como referência de pesquisas no campo do ensino de arte, Ana Mae Barbosa (1991), a qual criou a Abordagem Triangular (também denominada Abordagem Triangular pela autora) testada amplamente no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC/USP) (bem como em fóruns com professores de Arte), entre 1987 e 1993. A proposta possui como influências teórico-metodológicas a Critical Studies Ingles, as Escuelas Al Aire Libre Mexicanas e o Movimento de Apreciação Estética, aliado ao DBAE Americano (Discipline Based Art Education), podendo ser condensada em três momentos: contextualização – apreciação – criação artística, onde não existe uma hierarquia entre as fases, pois “*não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem*” (BARBOSA, 1998, p. 40).

Barbosa, em seu livro *Tópicos Utópicos* (1998, p. 37), comenta sobre a principal diferença entre a Abordagem Triangular e a metodologia do DBAE:

(...) diria que a Abordagem Triangular se opõe ao DBAE porque este disciplinariza os componentes da aprendizagem da arte, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética e história da arte, revelando inclusive um viés modernista na defesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas. [...] Enquanto isto, a Abordagem Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização.

[...]Mas com o passar do tempo nos tornamos mais radicais em relação à desdisciplinarização e, em vez de designar como história da arte e um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não." Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A Abordagem Triangular é amplamente conhecida e trabalhada no território nacional, em todas as áreas do ensino de arte, especialmente nas Artes Visuais, desde, pelo menos, o início da década de 1990, o que não significa que é desenvolvida da mesma maneira, visto que a proposta, assim como os PCNs, orienta, mas não impõe uma metodologia e um currículo. Barbosa (1998, p. 38) comenta sobre o entendimento equivocado de alguns professores que acreditam que a contextualização se limita “*ao trabalho com o código hegemônico europeu e norte-americano erudito de arte*”.

Ao professor cabe a liberdade de escolher o repertório (artistas, obras, objetos e ações de arte) com o qual trabalhar, mesmo que exista um currículo vigente, e desenvolver conexões com a leitura de mundo de seus alunos. Na “fase” da contextualização é indicado que se criem conexões com o mundo que permeia o cotidiano e a vida do aluno, sempre que possível incluindo aspectos multiculturais na contextualização com questionamentos, tais como: O que acontecia naquele momento em que a obra foi produzida? Quais são as influências destes acontecimentos para o mundo e para aquele artista? Na fase da apreciação, também denominada de leitura de imagem, é recomendado permitir aos alunos liberdade para criarem conexões com suas próprias experiências de leitura de mundo, e conduzi-los para uma leitura mais ampla.

Uma pesquisa muito importante no campo do ensino de arte brasileiro é a tese de Ivone Mendes Richter, intitulada *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais*, do ano de 2000. Nesta obra a autora debate sobre o desenvolvimento de um ensino multicultural em Arte, tendo como recorte a etnia e o gênero, por meio de um projeto desenvolvido em uma escola municipal de Ensino Básico da cidade de Santa Maria (RS), tendo como ponto de partida “fazereres especiais” de alguns familiares de alunos desta escola.

A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente, a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação (RICHTER, 2000, p. 8).

A subjetividade reside na importância daquele ato no campo emocional do indivíduo. Ritos diários que estão incorporados em nossa rotina e são carregados de estética e simbolismos: ouvir histórias na hora de dormir, observar um familiar cantando enquanto cozinha, aprender crochê com um parente próximo, assistir a chuva cair ao lado da família, colocar a mesa para o café da tarde com o melhor jogo de xícaras para receber as visitas, trançar os cabelos antes de sair... Todos estes são exemplos de atos rotineiros que, carregados de emotividades, são muitas das vezes, o contato mais frequente com a arte na nossa infância, pois, assim nos diz Richter (2000, p.112)

A realidade tornada “especial” provoca em nós reações de emoção e sensibilidade que não acontecem numa realidade “não especial”. Consideramos que os objetos produzidos no cotidiano, sem uma intenção de produzir arte, mas certamente com uma intenção estética muito definida de “fazer especial” podem e devem ser considerados como objetos artísticos.

A escola tem como uma de suas várias funções transmitir conteúdos pautados no conhecimento científico aos seus alunos, entretanto

(...) o ensino da arte na escola precisa preservar essa linha de encantamento do universo estético das crianças, para poder não somente contextualizar o ensino da arte em si, mas também contextualizá-lo em relação ao meio cultural e estético em que as crianças estão inseridas (RICHTER, 2000, p. 41).

Um desafio muito presente nas aulas de Arte é encontrar um equilíbrio entre este conhecimento científico e a leitura de mundo individual que englobe a interculturalidade. A título de exemplo, Wilson Cardoso Junior e Vera Maria Ferrão Candau, no ano de 2018, apresentaram um estudo de caso sobre uma perspectiva de educação intercultural no Ensino de Artes Visuais no Colégio Pedro II, onde revelam a dificuldade encontrada nesta instituição de encontrar o ponto de equilíbrio nas aulas de artes entre estas duas percepções.

Esse debate, que tem impactado os programas curriculares, se caracteriza pela disputa de sentidos sobre as finalidades dessa disciplina escolar envolvendo duas concepções distintas que se apresentam em antagonismo, a saber. No Ensino Fundamental / Anos Finais predomina a arte-educação tradicional, centrada na obra de arte como objeto de estudo absoluto. No Ensino Fundamental / Anos Iniciais vigora a tendência para a educação para a cultura visual, considerando-se um conteúdo curricular ampliado que, por um lado, vai além da arte e toma como artefatos educativos outros fenômenos visuais; e por outro lado, vai além da matriz artística europeia e incorpora as culturas artísticas africanas, indígenas e populares (CANDAU & CARDOSO JR, 2018, p. 722).

Richter (2000) escolhe a arte contemporânea estrategicamente, para dialogar com os “fazeres especiais”, criando conexões com a realidade dos alunos, visto que

(...) ao abordar o ensino da arte na escola, muitos/as autores/as citam, usualmente, o contexto cultural dos/as alunos/as como um dos fatores a serem pensados pelo/a

professor/a. No entanto, são poucos/as a realizar uma experiência prática desta afirmativa, possibilitando caminhos para sua concretização (RICHTER, 2000, p 144).

Selecionar conteúdos que dialoguem com a realidade dos alunos é uma tática realizada, também, por alguns professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, como citam Candau & Cardoso JR (2018, p. 733)

(...) há de se considerar os conteúdos como temas que possuem “películas” que separam sutilmente os conhecimentos escolares específicos de Artes Visuais das questões para além da arte que também se pretende trabalhar em diálogo com as experiências de vida dos sujeitos, especialmente aquelas oriundas da estética do cotidiano dos/as alunos/as e do entorno da escola. Nesse sentido, a alfabetização visual e a construção do conhecimento ocorrem em sintonia com a leitura e a interpretação do mundo visual contemporâneo, a partir de visualidades relacionadas principalmente ao universo da arte contemporânea, da arte popular e das demandas por reconhecimento dos legados artísticos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

Portanto, ao desenvolvermos um conteúdo em sala de aula, devemos refletir se não estamos sendo guiados por uma visão eurocêntrica e homogeneizadora, privilegiando o conhecimento científico dito “universal” em demérito a uma educação multicultural, visto que somos frutos de uma sociedade construída com base nas *“três principais fontes de opressão que atuam conjuntamente no mundo desde o início da modernidade: capitalismo, colonialismo e patriarcado”* (CANDAU & CARDOSO JR, 2018).

Richter (2000, p. 226), em sua tese, compartilha conosco um pensamento comum aos professores de Artes Visuais de sua época:

Um aspecto que considerei dos mais importantes para que a multiculturalidade fosse tratada de forma positiva na escola foi a mudança e ampliação do conceito de arte usualmente trabalhado na disciplina Educação Artística, que passou a incluir a arte de outras culturas, seu contexto, não sofrendo nenhuma hierarquização em termos de erudito e popular. Embora o conceito de arte adotado parecesse bastante claro desde o início do trabalho, este foi um dos aspectos mais difíceis de serem tratados, especialmente porque acontecia um ir e voltar em minha própria forma de considerá-lo, às vezes com sérias recaídas para um conceito modernista, universalista e erudito da arte. Estabelecer as fronteiras entre o que é e o que não é arte é uma das tarefas mais difíceis na pós-modernidade, questionamentos que tiveram seus inícios já no modernismo.

Desenvolver uma educação intercultural em Artes Visuais na escola contemporânea é um exercício profissional diário de desprendimento e desconstrução de concepções enraizadas por séculos de repetições e pela colonização. É necessária uma reflexão profunda que não coloque a produção artística cristalizada como “universal” ou como “conhecimento científico” de forma

antagônica à produção artística desenvolvida na vida cotidiana, assim como nos propõe Richter (2000, p. 133):

É preciso pensar que a arte é uma necessidade primeira do ser humano, e como tal presente desde sempre na humanidade, expressa por uma infinidade de manifestações, mas sempre presente. Ela não está distante das pessoas, somente isolada em museus ou locais inacessíveis, mas está presente no cotidiano de cada ser humano, justamente por sua condição de ser humano. Mesmo a arte dos museus foi um dia arte do cotidiano, e embora sendo necessário preservar estas obras, elas precisam fazer parte da vida das pessoas, como elemento enriquecedor do seu viver.

CAPÍTULO III:

ANÁLISE DO CURRÍCULO MÍNIMO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

3.1. Apresentação do Documento

No ano de 2013 foi implementado o Currículo Mínimo de Arte nos colégios da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Este documento *“serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas”* (SEEDUC, 2013) e foi desenvolvido por uma equipe de professores de Arte, entre eles coordenadores, articuladores e colaboradores, sendo estes professores pós-graduados e/ou mestrados da Rede Estadual: Coordenadores: Dr^a. Jussara Trindade Moreira, Dr. Licko Turle; Professores Articuladores: Ms. Adriana Rodrigues Didier, Ms. Angela Maria Gonçalves Ferreira; Colaboradores: Ms. Alda de Moura Macedo Figueiredo, Esp. Ginaldo de Oliveira Bezerra, Esp. Kátia Apostólico Nogueira, Esp. Maria do Carmo Moraes Lópes, Ms. Maria de Fátima do Nascimento Alfredo, Esp. Marina Tarnowski Fasanello e Esp. Patrícia Zuqui.

O Currículo Mínimo de Arte possui uma singularidade que o diferencia dos outros currículos da Rede Estadual do Rio de Janeiro, pois é fundamentado *“no desenvolvimento de competências, aqui compreendidas como as capacidades de trabalhar coletivamente e construir reflexões críticas ao longo da vida, e habilidades – procedimentos e atitudes que ligam a aprendizagem escolarizada à vida cotidiana”* (SEEDUC, 2013, p. 3). Estas **competências e habilidades** serão trabalhadas ao longo do ano letivo, tendo um **tema gerador** como marco inicial para serem desenvolvidas por meio de **eixos temáticos bimestrais**. Conforme se pode ver no exemplo abaixo:

8º ano	
Tema gerador:	Eixos temáticos:
Arte e Contemporaneidade.	Arte pública - 1º bimestre.
	Globalização - 2º bimestre.
	Hibridismo - 3º bimestre.
	Material na Arte Contemporânea - 4º bimestre.

O documento tem como referencial pedagógico-artístico a Abordagem Triangular para o Ensino de Arte, fundamentada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, pois nele encontra-se “o

escopo ideal para alcançar a integração entre a) a produção artística - Experimental/Fazer; b) a apreciação estética - Apreciar; e c) a contextualização histórica das obras de arte e seus propositores - Contextualizar” (SEEDUC, 2013, p 3). O Currículo Mínimo tem como principal função “estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo” (SEEDUC, 2013, p. 2). Cada professor tem liberdade de construir seu planejamento anual, tendo como referência as habilidades e competências destacadas no documento.

Os temas geradores não seguem uma ordem cronológica, tendo como objetivo *“contribuir para instrumentalizar o aluno a perceber de modo mais consciente com esse mundo paradoxal de imagens que tanto podem maravilhar e informar quanto iludir” (SEEDUC, 2013, p. 4). Conforme se pôde ver acima, há, também, temas anuais assim distribuídos durante os Anos Finais do Ensino Fundamental:*

- 1) 6º Ano: *Arte e suas matrizes;*
- 2) 7º Ano: *Arte e História;*
- 3) 8º Ano: *Arte e Contemporaneidade;*
- 4) 9º Ano: *Arte e Sociedade.*

3.2. Análise do documento

Analisarei, nesta seção, sob uma ótica multiculturalista cada tema gerador dos Anos Finais do Ensino Fundamental, seus eixos temáticos e como os professores são orientados a desenvolver as habilidades e competências durante os bimestres, em ordem ascendente, ou seja, do 6º ao 9º Ano.

3.2.1. 6º Ano: Arte e suas Matrizes

O 6º ano possui como tema gerador “Arte e suas matrizes”, desdobrados como eixos temáticos: “Arte e linguagem” (1º bimestre), “Matrizes culturais e estudos da cor” (2º bimestre), “Matrizes culturais e elementos da visualidade” (3º bimestre) e “Matrizes culturais europeias” (4º bimestre).

Ao analisarmos apenas os títulos dos eixos temáticos percebemos que a arte europeia recebe um destaque ao ter seu nome no complemento de “Matrizes culturais europeias”, tendo, portanto, bimestre dedicado somente introdução da história da arte europeia, enquanto a arte indígena e a arte africana dividem o bimestre com fundamentos da linguagem visual.

O 1º bimestre no 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino, e em específico na Rede Estadual do Rio de Janeiro é, muitas vezes, o primeiro contato do aluno com a disciplina Arte, e assim sendo, o Currículo Mínimo do Estado inicia este bimestre apresentando aos alunos os fundamentos da linguagem visual. Os professores são orientados a:

Contextualizar: - Reconhecer a arte e suas diversas linguagens como meio de expressão e comunicação; Identificar elementos gráficos como espaço, superfície, simetria, assimetria e proporção no contexto visual da arte figurativa e abstrata.

Apreciar: - Perceber a pluralidade do universo artístico e sua relação com a comunicação, desde a pré-história à era tecnológica; Conhecer os principais fundamentos da linguagem visual e sua aplicação na criação artística.

Experimentar / Fazer: Expressar-se através de linguagens artísticas como música, pintura, escultura, modelagem, gravura, desenho, teatro, poesia, performance, vídeo e fotografia.; Experimentar atividades artísticas empregando os elementos gráficos apresentados (SEEDUC, 2013, pág 7).

Nestas etapas inspiradas na Abordagem Triangular não observamos nenhuma orientação referente ao multiculturalismo, entretanto por serem orientações “abertas”, o professor consegue com facilidade introduzir exemplos multiculturais ao trabalhar estes elementos gráficos visuais com os alunos.

O 2º bimestre, por sua vez, tem como eixo temático “Matrizes Culturais e estudo da cor”, começando especificamente a tratar sobre as matrizes culturais, e, a meu ver se iniciando os problemas no Currículo Mínimo, pois as orientações aos professores são:

Contextualizar: - Perceber a contribuição da cultura indígena, na constituição da cultura brasileira; Compreender a utilização da cor luz e cor pigmento ao longo da história da arte.

Apreciar: - Perceber a influência indígena em nossos hábitos e costumes cotidianos; Conhecer as misturas cromáticas e sua classificação, além de fundamentos como monocromia e policromia.

Experimentar/Fazer - Produzir artisticamente tendo como inspiração a pintura corporal indígena; Experimentar a criação de pigmentos a partir de substâncias naturais, e suas misturas. (SEEDUC, 2013, p. 7).

Os professores são instruídos a trabalhar concomitantemente a arte indígena e o elemento visual cor, contudo, o documento enfoca o conteúdo “cor” e coloca em segundo plano as artes indígenas. O multiculturalismo, mais uma vez, não se apresenta no Currículo e ao professor fica a missão, quase impossível, de trabalhar simultaneamente, num bimestre, dois conteúdos tão ricos e amplos abrangendo a multiculturalidade. Ao lermos cuidadosamente as etapas de contextualização, apreciação e experimentação do segundo bimestre, percebemos que não temos

sequer a nomenclatura “artes indígenas”, termo mais adequado por atentar para a imensa variedade de estilos e manifestações que cabem na definição (Nunes, Fabricio Vaz, 2011, pág. 01), e sim a nomenclatura “cultura indígena”, mostrando uma hierarquização dentre as matrizes artísticas, onde a arte indígena ocuparia um espaço de importância para a cultura brasileira e não na arte nacional.

No terceiro bimestre temos como eixo temático “Matrizes Culturais e Elementos de Visualidade”. Aos professores é indicado neste bimestre:

Contextualizar: Identificar a presença da arte africana e sua importância na vida cultural de nosso país; Compreender a utilização dos elementos visuais: ponto, linha e formas geométricas, na produção artística.

Apreciar: Analisar o valor simbólico e sociocultural da arte africana; Perceber o emprego dos elementos gráficos e das formas geométricas ao longo da história da arte.

Experimentar/Fazer: Produzir máscaras utilizando formas geométricas, pontos e linhas em sua pintura; Criar artisticamente fazendo releituras de obras de arte a partir dos elementos visuais apreciados. (SEEDUC, 2013, p. 8).

Percebemos que apesar de constar a nomenclatura “arte africana”, ela também fica restrita a ter importância na vida cultural nacional e não na arte brasileira. Novamente, temos concomitantes dois conteúdos diversos e amplos, onde existe notavelmente uma continuidade ao longo dos bimestres do conteúdo elementos visuais, entretanto isso não ocorre com as “matrizes culturais”, visto que neste 3º bimestre será introduzida a arte africana, deixando a arte indígena no 2º bimestre e não sendo mais mencionada nos próximos bimestres, nem nos próximos anos letivos...

Para encerrar o ano letivo do 6º ano, temos como eixo temático “Matrizes Culturais Europeias”. Como já citado, este eixo temático coloca no título a qual matriz cultural irá se referir, não sendo apenas esta diferença entre a abordagem desta matriz cultural para as outras. Observemos as orientações aos professores:

Contextualizar: Reconhecer a influência da cultura europeia nas artes visuais, na música e na dança brasileira; Apresentar conceitos de volume, profundidade e perspectiva.

Apreciar:- Contextualizar a produção artística europeia no processo de construção da identidade cultural brasileira; Analisar obras de arte e identificar os conceitos de plano e luz/sombra.

Experimentar/Fazer: Utilizar recursos tecnológicos como Internet, vídeo e fotografia como meios de pesquisa e registro de manifestações culturais brasileiras; Exercitar os conteúdos abordados através de criações artísticas em desenho, pintura e escultura (SEEDUC, 2013, p. 8).

Somente nesta matriz cultural é analisada a influência nas artes brasileiras, deixando subentendido uma escala hierárquica entre as três matrizes culturais, onde a arte europeia ocupa

a primeira posição. Este bimestre possui um discurso conteudista eurocêntrico, dificultando a possibilidade de um debate multiculturalista.

Ao analisarmos os 4 bimestres em conjunto, percebemos que os eixos temáticos se relacionam com o tema gerador, entretanto não se estabelece uma conexão entre eles. Além de todas as problematizações citadas anteriormente sobre hierarquia entre as matrizes, abordagem rasa e conteúdo eurocêntrico, a meu ver, a maior insuficiência deste bimestre reside no não cumprimento do objetivo que o documento deixa subentendido ao nomear o tema gerador de “matrizes culturais”, ou seja, de instruir os educandos sobre a hibridização na sociedade brasileira e a absoluta falta de hierarquia nas contribuições destas matrizes para constituição da cultura brasileira. Caso o documento oferecesse uma maior atenção às questões da interculturalidade, essa hierarquização entre as matrizes poderia ser alterada e a proposta do tema gerador seria amplamente contemplada.

3.2.2. 7º Ano: Arte e História

O 7º ano tem como tema gerador a ser desenvolvido durante o ano letivo “Arte e História”, dividido nos eixos temáticos: “Contextualização histórica” (1º bimestre), “Escultura como corpo” (2º bimestre), “Olhar fotográfico” (3º bimestre) e “Patrimônio cultural” (4º bimestre). A primeira observação que podemos fazer ao olhar as nomenclaturas do tema gerador e/ou dos eixos temáticos é a ausência de conexão destes conteúdos com o ano letivo anterior. Os conteúdos vão sendo “depositados” e “arquivados” posteriormente.

Como fio condutor no 1º bimestre do 7º ano letivo do Ensino Fundamental teremos a “contextualização histórica”, que deve ser desenvolvida tendo as seguintes referências:

Contextualizar: Compreender que a arte está inserida em um contexto histórico, exercendo, porém, influência sobre ele; Refletir sobre a diversidade criadora presente na produção artística ao longo da história da arte.

Apreciar: Investigar as ilustrações do livro didático de História como exposição de arte; Observar imagens de épocas, lugares e artistas diferentes para perceber que um mesmo tema pode ser trabalhado de maneiras diferentes.

Experimentar / Fazer: Elaborar citações recriando a partir de obras de arte de vários períodos da história da arte; Exercitar o fazer criativo partindo de um mesmo tema para perceber as várias formas de criação, tal como uma mesma música gravada por artistas diferentes. (SEEDUC, 2013, p. 9)

Este bimestre propõe um conteúdo aberto, permitindo ao professor desenvolver esta contextualização com total liberdade para criar um trabalho multicultural, entretanto isso dependeria da vontade do professor, e como Candau (2011, P. 241.) nos explica:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Na etapa contextualizar é indicada a reflexão sobre a diversidade criadora ao longo da história da arte, cabendo ao professor construir uma conexão com os conteúdos vistos no 6º ano, caso este deseje trabalhar a interculturalidade com os alunos, conduzindo-os a analisar sobre como foi a formação da cultura nacional e, em consequência, como se estrutura a arte brasileira. Na etapa de apreciar é indicada uma pesquisa de obras nos livros didáticos, mostrando ser uma ótima oportunidade, para o professor que desejar, debater como indígenas e negros eram retratados por artistas europeus. Abre-se, também, uma janela para refletir sobre a ausência de obras de artistas indígenas, negros e mulheres, especialmente contemporâneos, nos livros didáticos. Na etapa experimentar/fazer é sugerido partir de um tema analisando como diversos artistas ao longo da história da arte trabalharam com ele. Novamente é uma oportunidade para o professor desenvolver a interculturalidade, utilizando exemplos artísticos além dos tradicionais eurocêntricos.

O eixo temático a ser desenvolvido no 2º bimestre é “O corpo como escultura”, e tem como objetivo apresentar e trabalhar a tridimensionalidade, tendo como referências:

Contextualizar- Discutir sobre a representação da figura humana em épocas, lugares e artistas diferentes; Conhecer vários estilos e escultores para explorar a tridimensionalidade presente desde a Pré-História.

Apreciar- Refletir sobre as características do corpo humano, identificando semelhanças e diferenças ocasionadas pelas várias maneiras de representá-lo ao longo da história; Analisar fotografias de esculturas de diferentes épocas e lugares, debatendo sobre forma, material e temática.

Experimentar/Fazer - Elaborar exercícios artísticos de representação da figura humana estimulando a desvinculação a figuras-padrão; Criar obras tridimensionais a partir de técnicas e materiais convencionais e não convencionais, explorando as suas sonoridades;- Experimentar a criação de pigmentos a partir de substâncias naturais, e suas misturas (SEEDUC, 2013, p. 9).

Este bimestre permite ao professor que desejar, aplicar a interculturalidade em todas as etapas da abordagem triangular. Nas fases da Contextualização e Apreciação caberia o debate sobre as diversas formas de representação tridimensional da figura humana, inclusive sobre a

utilização diversa de materiais por cada cultura e o porquê valoriza-se determinados materiais em detrimento de outros. Na etapa de experimentar/fazer é sugerido “*a desvinculação a figuras – padrão*”, ficando o questionamento de quais seriam as “figuras padrão”? As esculturas gregas? As esculturas renascentistas? Barrocas? Ou simplesmente poderíamos classificar como “figuras padrão” as esculturas desenvolvidas dentro de um modelo eurocêntrico de busca pela beleza? Neste eixo temático não é sugerida uma investigação sobre as esculturas espalhadas por espaços públicos próximos a comunidade escolar, entretanto esta é uma maneira interessante de iniciar o assunto em sala, utilizando-se como ponto de partida as esculturas que os rodeiam e expandindo o conhecimento para apresentá-los outras obras tridimensionais.

O terceiro bimestre apresenta como conteúdo a ser desenvolvido a fotografia, tendo como eixo temático “O Olhar Fotográfico”. Como recomendações temos:

Contextualizar- Reconhecer obras de artistas consagrados ao longo da história para debater sobre sua técnica e estilo comparando-os com seus contemporâneos menos conhecidos; Compreender o contexto histórico da época da invenção da fotografia percebendo as transformações que o ato de fotografar proporcionou à arte.

Apreciar- Perceber nas obras de arte muito conhecidas (inclusive as músicas) detalhes ainda não observados; Construir um olhar observador a partir do contato com fotografias para identificar as características dessa linguagem.

Experimentar/Fazer - Manipular as reproduções de obras de arte consagradas alterando e interferindo em sua estrutura, desenvolvendo a mesma proposta com canções populares; Desenvolver o olhar fotográfico ao fotografar o ambiente comunitário dos educandos. (SEEDUC, 2013, p. 10).

Na etapa da contextualização é sugerido debater as transformações que a fotografia trouxe para a arte. Contudo, o ato de fotografar não impactou somente a arte, trouxe e continua trazendo, mudanças para toda a sociedade. O professor pode mediar uma reflexão sobre estes impactos, entretanto esta iniciativa partirá dele, pois não é indicado no currículo. Como experimentar/fazer, indica-se trazer a realidade do aluno para trabalhar o conteúdo. Direta e formalmente é a primeira manifestação multicultural no Currículo Mínimo do sétimo ano.

Fechamos este ano letivo com o fio condutor do “Patrimônio Cultural”. Neste 4º bimestre teremos uma conexão com o bimestre anterior e um viés totalmente multiculturalista na abordagem do conteúdo. Como propostas de trabalho teremos:

Contextualizar- Apresentar obras de artistas locais ou da região, debater sobre a temática utilizada e o contexto sociocultural do artista; Reconhecer o patrimônio cultural material e imaterial da região resguardando a memória da comunidade.

Apreciar- Valorizar a cultura local e regional a partir da observação e leitura de obras de artistas regionais investigando seu processo criativo; Conduzir uma investigação sobre o patrimônio cultural local.

Experimentar/Fazer - Produzir artisticamente utilizando as técnicas dos artistas estudados; Registrar o que foi pesquisado sobre o patrimônio cultural por meio da linguagem fotográfica. (SEEDUC, 2013, p. 10)

Nas três etapas da abordagem triangular é indicado que se utilize estratégias multiculturais para desenvolver o conteúdo. Devemos refletir se é uma estratégia ou um acaso que apenas no tema que aborde a cultura popular, todas as etapas sejam trabalhadas de forma multicultural.

Ao longo dos quatro bimestres percebemos que o tema gerador “Arte e História” se tornou errôneo para abranger os conteúdos desenvolvidos ao longo do ano letivo, visto que os eixos temáticos não desenvolveram a sua conexão com a história da arte e/ou da história geral da humanidade. Percebemos que novamente não existiu uma preocupação de conectar os bimestres entre si, e nem de referenciar os conteúdos vistos anteriormente no 6º ano. Numa análise geral, podemos concluir que a interculturalidade só se apresenta diretamente no 4º bimestre, onde o tema gerador é “Patrimônio Cultural”, nos bimestres anteriores não ocorre uma abordagem multicultural.

3.2.3. 8º Ano: Arte e Contemporaneidade

O 8º ano tem como tema gerador “Arte e Contemporaneidade” e possui os seguintes eixos temáticos: “Arte pública” no 1º bimestre, “Globalização” no 2º bimestre, “Hibridismo” no 3º bimestre e “Material na Arte Contemporânea”. No 8º ano notaremos que, apesar da descontinuidade entre os temas geradores de um ano letivo para o outro, em alguns momentos específicos os conteúdos abordados nos anos letivos anteriores serão citados em etapas dos textos da Abordagem Triangular deste ano, para um melhor desenvolvimento do assunto trabalhado no bimestre.

No 1º bimestre o eixo temático “Arte Pública” será desenvolvido da seguinte forma:

Contextualizar- Compreender a Arte Pública como um projeto artístico e político valorizador dos espaços urbanos; Aprender valores que difundam a memória, entendendo que a Arte Pública vai além da decoração ou da contemplação.

Apreciar- Perceber que a Arte Pública está vinculada às memórias, inclusive a musical; Observar a problemática da sociedade contemporânea, como o caos urbano e a depreciação dos espaços públicos.

Experimental/Fazer- Exercitar o fazer criativo a partir da análise da diferença da Arte Pública que se encontra nos locais mais caóticos da cidade daquela situada em espaços bucólicos; Exercitar o fazer criativo a partir da arte local e nacional, inclusive obras e monumentos do patrimônio cultural (SEEDUC, 2013, p. 11).

A interculturalidade se faz presente no tema gerador do 1º bimestre em todas as etapas da Abordagem Triangular, entretanto conseguimos notar algumas problemáticas no corpo do texto da etapa experimentar/fazer, pois é indicado que se analise “*obras públicas de locais caóticos e as diferenças de locais bucólicos*”. O conceito de associarmos a arte com lugares bucólicos nos remete a um caráter artístico eurocêntrico clássico. Na contemporaneidade ficam os questionamentos: O que seria considerado um local bucólico em uma grande metrópole? Existem lugares bucólicos nas comunidades da capital e na baixada fluminense? Sabemos que o Currículo Mínimo foi feito para toda a Rede Estadual do RJ e que provavelmente nas cidades fora do grande centro, estes espaços bucólicos devam existir em maior número, entretanto essa não é a realidade de quem reside na capital e baixada fluminense, onde vivo e leciono. Ainda na etapa experimentar/fazer, é citado o patrimônio cultural, fazendo uma conexão com o último conteúdo desenvolvido no 7º ano e o primeiro, arte pública, no 8º ano.

No 2º bimestre temos como eixo temático a globalização, devendo ser assim desenvolvida:

Contextualizar- Pensar na modificação causada pela globalização e sua repercussão nas Artes Visuais, na Música e também no comportamento humano e seus valores; Compreender as possibilidades de associações imagéticas entre o mundo virtual e a memória pessoal e comunitária do aluno.

Apreciar- Perceber o diálogo estabelecido entre a arte e o mundo globalizado; Appreciar a convivência de diferentes estilos, materiais, suportes, técnicas e significados na arte.

Experimental/Fazer - Experimentar as diversas concepções artísticas e estéticas na sua dimensão material e de significação; Criar associando diferentes estilos, materiais, suportes, técnicas e significados na arte. (SEEDUC, 2013, p. 11).

Na etapa contextualizar deste bimestre percebemos a introdução da vida cotidiana do aluno sendo inserida no ambiente escolar, oportunizando ao professor dialogar com os alunos sobre a estética do cotidiano, como propõe Richter (2000, p. 149). Nas etapas apreciar e experimentar/fazer, o professor é dirigido a desenvolver a interculturalidade, apesar da nomenclatura não constar no corpo do texto. Ao indicar a apreciação da convivência entre estilos, materiais, suportes e técnicas diferentes, o documento deixa subentendido a orientação de que se inclua artistas e obras fora da hegemonia da história da arte europeia; e ao orientar que as experimentações artísticas sejam feitas com base nas concepções artísticas e estéticas diversas

na dimensão material e de significação, o documento concede liberdade ao professor para trabalhar com artistas indígenas, afrodescendentes, latino-americanos e todos os outros que possuem uma percepção estética que se afasta da que é difundida pela História da Arte eurocêntrica.

O terceiro bimestre terá como eixo temático o “Hibridismo” que se faz muito presente na arte contemporânea. As habilidades e competências foram assim divididas:

Contextualizar- Perceber que a arte contemporânea é interdisciplinar e integradora das diversas linguagens (música, dança, teatro, etc); Discutir a arte contemporânea como o resultado do pensamento crítico frente à problemática atual.

Apreciar- Investigar a produção artística da sua comunidade; Expressar-se artisticamente articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão.

Experimentar/Fazer- Agrupar obras e objetos artísticos de acordo com suas características estéticas e formais; Experimentar artisticamente a partir do contato com a arte contemporânea. (SEEDUC, 2013, p. 12).

A arte contemporânea é a arte que está em voga no nosso espaço-tempo atual, entretanto é o movimento que infinitas vezes parece causar mais dificuldade ao ser apresentada aos alunos, pois estes chegam às salas de aula embebidos de conceitos que fazem com que apenas a arte acadêmica e clássica seja percebida como bela, válida, e todas as outras, sejam modernas ou contemporâneas, causam estranhamento. *“Enquanto o público, diante do estranhamento e questionamento provocados pela arte contemporânea, muitas vezes se retrai, do arte-educador é esperada uma atitude além do gosto ou não gosto”* (COHN, 2009, p. 3321). Estar distante da sociedade, pois em essência, a mesma é crítica, híbrida e intercultural, conceitos que encontramos pincelados em alguns estilos artísticos europeus e que na Arte Contemporânea ganham corpo.

A etapa da Abordagem Triangular “Contextualizar”, abre um leque de possibilidades a serem desenvolvidas, pois ao indicar que se deve perceber o hibridismo presente na Arte Contemporânea, o professor trará para a sala de aula a performance, a vídeo instalação, as obras sensoriais, entre outras, que normalmente fazem um recorte crítico a um problema social. Ao professor caberá o papel de curador, escolhendo obras e artistas que dialoguem sobre a interculturalidade, se for sensibilizado anteriormente para isso. No momento da apreciação, para além de artistas consagrados na história da arte, é indicado que se investigue a produção artística da comunidade em que a escola está inserida, despertando um olhar crítico e estético para o seu meio social.

Na fase de experimentação o professor deve conduzir seus alunos a criar tendo como base a Arte Contemporânea, ficando nas mãos do professor guiá-los para que experimentem materiais, suportes e tenham como referência temática as problemáticas sociais contemporâneas que perpassam a sua realidade. Caso o professor tenha orientado os alunos a utilizarem materiais diferentes na etapa da experimentação do 3º bimestre, ele terá conseguido criar um link entre os assuntos, visto que o eixo temático do 4º bimestre é “Material na Arte Contemporânea”, assim dividido:

Contextualizar- Entender os materiais utilizados pela arte contemporânea como ferramentas dos processos de criação dessa arte; Compreender a diversidade das concepções estéticas presentes nas artes contemporâneas (inclusive música, dança etc) tanto na cultura regional quanto na nacional e internacional.

Apreciar- Apreciar o processo criativo de artistas contemporâneos; Valorizar as diferentes formas artísticas como meio de acesso e compreensão da cultura contemporânea (artes cênicas, cinema, arte digital, fotografia, música, etc).

Experimentar/Fazer- Criar artisticamente a partir do diálogo da arte contemporânea com materiais diversos; Experimentar artisticamente produzindo obras plásticas articuladas a outras linguagens, como cenários, ilustrações de textos, capas de CDs etc. (SEEDUC, 2013, p. 12)

Este bimestre conversa com os bimestres anteriores em todas as três etapas da Abordagem Triangular e há uma influência intercultural na etapa de contextualização. O texto da fase contextualizar é objetivo ao indicar que se deve levar os alunos a compreender a diversidade das concepções estéticas, tanto regional, nacional e internacional. É um dos indicativos mais objetivos quanto à inclusão da interculturalidade no conteúdo ministrado em aula em todo o documento. Na etapa de apreciação e experimentação, observamos que o texto conduz o professor a desenvolver um trabalho com foco no hibridismo visto no bimestre anterior.

Em comparação aos anos letivos anteriores, este ano foi o qual o tema gerador e os eixos temáticos mais estiveram congruentes entre si. Caso o professor tenha interesse e /ou conhecimento sobre interculturalidade é possível fazer uma abordagem multicultural em todos os bimestres, com mais ênfase no 2º e no 4º, sendo que uma das possibilidades para que isto aconteça é a conexão entre a arte contemporânea e os constantes atravessamentos da interculturalidade na nossa sociedade.

3.2.4. 9º Ano: Mobilização social

O último ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, possui o tema gerador de “Arte e Sociedade”, dividido nos seguintes eixos temáticos: 1º bimestre – “Arte, sociedade e cotidiano”, 2º bimestre – “Movimento modernista”, 3º bimestre – “Mobilização Social” e 4º bimestre “Fotografia e Representação gráfica”.

Neste ano dois acontecimentos chamam a atenção ao analisarmos o documento: pela primeira vez teremos um eixo temático com foco em um movimento artístico da História da Arte Brasileira e a retomada, com um aprofundamento, de um eixo temático visto em um ano letivo anterior. “Arte, sociedade e cotidiano” será o eixo temático no primeiro bimestre, tendo como referência as habilidades e competências assim divididas:

Contextualizar- Perceber a importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos; Identificar artistas como agentes sociais de diferentes épocas e culturas.

Apreciar- Conhecer e refletir sobre artistas e obras de arte presentes no seu entorno; Appreciar imagens, leituras e vídeos sobre artistas, suas biografias e suas formas de criação.

Experimentar/Fazer - Criar artisticamente tendo o cotidiano como tema; Elaborar registros pessoais de suas experiências com formas visuais por meio de produção audiovisual. (SEEDUC, 2013, p. 13).

Das três etapas da proposta triangular neste bimestre, apenas na “experimentar/fazer” encontramos uma alusão à interculturalidade e mais especificamente à estética do cotidiano. Nas fases de contextualização e apreciação caberia a escolha do professor utilizar o filtro da interculturalidade ao aplicar as orientações do documento.

O 2º bimestre tem como referencial o movimento modernista brasileiro. Em todo o Currículo Mínimo é a primeira vez que um movimento artístico aparece como eixo temático, este presente trabalho não se destina a debater sobre a escolha de currículo para os anos letivos. Este eixo temático se destaca no documento visto que foge ao padrão de organização do Currículo Mínimo que havíamos encontrado até o momento. As habilidades e competências referentes ao 2º bimestre é assim dividido:

Contextualizar- Contextualizar histórica e socialmente o movimento modernista brasileiro, fazendo uma análise crítica sobre a Semana de Arte Moderna; Perceber que um manifesto artístico pode contribuir para novos rumos da arte.

Apreciar- Discutir, a partir do estudo da proposta do movimento modernista, a realidade cultural em que se vive; Appreciar obras artísticas (pinturas, fotografias, músicas, peças teatrais) que representem um movimento coletivo de artistas.

Experimentar/Fazer - Criar artisticamente a partir das principais tendências da estética moderna; Experienciar e observar seu próprio processo criativo durante experimentações artísticas. (SEEDUC, 2013, p. 13).

Neste bimestre temos o foco em um conteúdo fechado e no texto orientando o desenvolvimento das habilidades e competências não há uma referência direta à interculturalidade. Esta só seria abordada com a intervenção do professor ao levantar questionamentos sobre o movimento modernista. Quem eram estes artistas? Por que pensavam desta maneira? Qual foi a educação que estes artistas tiveram? Qual a classe social destes artistas? Há mulheres no movimento? Há negros? Quais lugares eles frequentavam? Quem eram seus amigos? Qual o objetivo de eles se unirem?

Ao revisitarmos um movimento artístico pela contextualização é importante mostrar aos alunos o contexto histórico-social, entretanto sem a análise crítica destes aspectos fazem com que esta etapa da proposta triangular seja algo meramente ilustrativo, o que está longe de ser o objetivo desta fase. A interculturalidade torna-se então uma estratégia enriquecedora ao se trabalhar com os movimentos artísticos. Na apreciação indica-se que se faça um debate sobre a realidade cultural em que vivemos. Utilizar a interculturalidade como ponto de partida seria um método que levaria aos alunos a refletirem quais mudanças artísticas e históricas e sociais aconteceram em nosso país e quais pensamentos e atitudes ainda estamos repetindo. A etapa de experimentação sugere fazer experimentações a partir de alguma tendência estética do modernismo e observar seu processo criativo. A interculturalidade pode ser empregada como conexão entre as técnicas modernas e a influência da estética do cotidiano em seu processo criativo.

O 3º bimestre apresenta como eixo temático a “Mobilização Social”, dividida assim entre as três etapas da proposta triangular:

Contextualizar- Identificar nas Artes Visuais do Brasil e América Latina, diferentes atividades ligadas a questões de interesse social; Identificar artistas contemporâneos nacionais e internacionais que desenvolvem sua arte como veículo de mobilização social.

Apreciar- Apreciar obras e objetos artísticos da atualidade como forma de resistência e mobilização social.; Pesquisar sobre o processo criativo de artistas de sua região que tenham como temática a reflexão sobre a sociedade em que vivemos.

Experimentar/Fazer - Exercitar o fazer artístico com as técnicas do hip hop e do grafitti, por exemplo, como formas de interferência social e política; Desenvolver instalações e intervenções no ambiente escolar como forma de mobilização para questões do cotidiano discente e docente. (SEEDUC, 2013, p. 14).

Neste bimestre observamos que a interculturalidade permeia a estruturação do eixo temático. Apesar de não constar no texto das etapas a nomenclatura “intercultural”, podemos

notar este conceito diluído nas três fases deste bimestre. Na fase de contextualização é importante que venha orientado no documento aos professores que se identifique na América Latina e no Brasil artistas conectados às questões sociais. Entretanto, o texto seria mais completo se acrescentasse artistas de outros continentes também. Visto que em todo o globo terrestre temos problemas sociais e, com isso, artistas que são influenciados por seu meio debatem, denunciam e questionam a partir de suas poéticas.

A etapa da apreciação cita pesquisar sobre os artistas locais. Como sabemos, o grafitti é uma técnica artística intrinsicamente conectada às questões sociais e às periferias. Apesar de a Rede Estadual do Rio de Janeiro ser diversa, podemos acreditar que a maioria dos alunos já viram algum grafitti no seu entorno. Conversar com os alunos sobre os movimentos em torno desta técnica e outros que possam existir próximo a eles, é importante para a identificação e legitimação das várias manifestações artísticas que temos na contemporaneidade, e que não costumam ser compreendidas como “arte”. Na fase da experimentação é indicado utilizar o grafitti e o hip hop como base para o fazer artístico dos alunos.

Para encerrar o currículo do 9º Ano, temos como eixo temático a “Fotografia e Representação gráfica”, assim dividida em habilidades e competências:

Contextualizar- Entender a relação ente fotografia e representação gráfica, elaborando um estudo de sua evolução técnica para apreender a sua significação no contexto da época; Conhecer diferentes técnicas utilizadas para a reprodução gráfica da imagem.

Apreciar- Comparar fotografias profissionais e amadoras para perceber a interferência técnica; Analisar uma fotografia antiga, ver seu processo de elaboração comparando com fotos atuais.

Experimentar/Fazer - Criar artisticamente completando imagens a partir de fragmento de fotografias; Criar coletivamente composições fotográficas utilizando-se de diferentes processos, como colagem, rabiscos, pintura a dedo e pinceladas. (SEEDUC, 2013, p. 14.).

É a primeira vez no documento que um assunto abordado em um ano letivo é retomado para ser aprofundado em outro, visto que no 7º Ano tivemos um eixo temático com o “Olhar Fotográfico”. Apesar de não estar analisando teorias de elaboração curricular (do campo do currículo), isto acontecer com apenas um assunto chama a atenção no documento. Quanto à interculturalidade, não é feita nenhuma referência nas três etapas da proposta triangular, cabendo novamente ao professor fazer essa conexão.

No 9º Ano, observamos novamente que o tema gerador e o eixo temático se desassociam, visto que em dois bimestres, 2º e 4º, os assuntos principais são conteudistas que não fazem uma referência à “mobilização social”. Quanto à interculturalidade, na maioria das etapas da proposta

triangular, ficaria a cargo da escolha do professor abordá-la, porquanto não temos orientações definidas nos textos das etapas da proposta triangular, entretanto esta não costuma ser a prática comum, pois como nos explica Richter (2012, p. 99):

O problema para a educação multicultural reside em desenvolver um esquema conceitual transcultural cuja expressão na prática educacional demonstre que o conhecimento é uma propriedade comum de todos os povos e de todos os grupos humanos. Negligenciar alguma parte desse problema resulta, de um lado, em um relativismo que afasta qualquer possibilidade de compreensão intercultural, ou, pelo outro lado, uma superficialidade que enfatiza o folclórico ou o bizarro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após conviver com as instruções do documento analisado neste trabalho há 8 anos, desenvolvi estratégias para incluir a interculturalidade em sala de aula, e por este motivo citei exemplos de como o conteúdo poderia ser muitas vezes abordado com o olhar multicultural. Isso demonstra que há maneiras de abordar qualquer conteúdo de maneira intercultural, desde que o professor tenha conhecimento e desejo de assim o fazer, contudo a sensibilização do docente é uma questão anterior pois vai depender da formação que ele teve na graduação.

Quando a orientação e estratégias interculturais constam por escrito em um documento que serve como base para toda uma rede, torna-se mais incisivo o exercício da interculturalidade, fazendo com que se crie uma norma para que independentemente da formação anterior do docente, este esteja atento às questões interculturais e aplique estratégias para que estes questionamentos sejam desenvolvidos em sala de aula.

No presente momento concentrei-me em analisar o documento por uma ótica multicultural sem dar tanta ênfase à estrutura curricular, fazendo pequenas observações ao longo do meu texto, porém com a intenção de abordá-las e analisar este viés futuramente, modificando minha prática e minhas curadorias para a sala de aula.

Após a análise conjunta dos quatro anos letivos compreende-se que os temas geradores não seguiram uma continuidade, ocasionando em conteúdos aparecendo em um ano letivo e não sendo mais citados nos anos letivos consecutivos, como ocorre, por exemplo, com as “matrizes geradoras” estudadas no 6º ano e ausentes posteriormente.

Ao final da análise documental obtive a percepção de que não houve preocupação de quem coordenou o documento em colocar a questão da interculturalidade, e quem nos poucos momentos em que a interculturalidade aparece de forma mais evidente acaba-se utilizando outros termos mas não a nomenclatura interculturalidade, como podemos ver no 7ºano, sobre o tema gerador “Arte e história” no eixo temático “Patrimônio Cultural”, onde apesar de o bimestre possuir um viés voltado ao multiculturalismo, isso não é mencionado no documento.

Trabalhar com a Interculturalidade na educação é um ato de coragem, pois compartilho da mesma opinião que Richter (2000, p. 222/223):

Creio que, ao discutir questões de gênero, raça e etnia na escola, estaremos levantando conflitos, fazendo emergir situações conflitantes que estão acobertadas pela alienação ou pelo medo. Não temer conflitos é uma forma de combatê-los. No entanto, precisamos reconhecer o nosso pouco ou nenhum preparo para enfrentar as situações de risco nas quais possivelmente estaremos nos colocando. Por essa razão, urge que mais estudos sejam feitos no Brasil e que a preparação das/os nossas/os professoras/es enfoque as questões multiculturais e levante possibilidades de trabalhar com essas questões.

Finalizo este trabalho reiterando minha fé no papel da educação de transformar nossa realidade, permitindo que o futuro seja um lugar melhor para todos e não somente para poucos privilegiados. A Arte é intrínseca ao ser humano, assim como se relacionar, por que então separar na educação a Arte da vida cotidiana?

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae. **A IMAGEM NO ENSINO DA ARTE**. 2º edição. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. **TÓPICOS UTÓPICOS**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (org). **INQUIETAÇÕES e MUDANÇAS no ENSINO da ARTE**. 7º edição. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: PLURALIDADE CULTURAL, ORIENTAÇÃO SEXUAL**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei 9.394/1996 de 23 de dezembro de 1996 : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 13.278/2016 de 02 de Maio de 2016, Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/2008 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Et al. **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In MOREIRA, Antonio Flávio & CANDAU, Vera Maria Ferrão(org). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ :Vozes. 2019.

CARDOSO JR, Wilson e CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II**. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 4, pp. 721-740, Out/Dez/2018.

CANEN, Ana. **Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas.** *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos.* Curitiba: Ed. CRV, p.237 – 250, 2012.

COHN, Greice. **O ensino da arte contemporânea possibilitando mudanças nos modos de percepção da arte.** *In 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais.* Salvador, Bahia: pp. 3319-3333, 21 a 26/09/2009.

GOMARASCA, Paolo. **Multiculturalismo e Convivência: uma introdução.** REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, v. 20, n. 38, pp. 11-26, jun/2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852012000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28/04/2020.

IVENICKI, Ana & SOUZA, Renan Santiago de. **Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão.** *Nuances: estudos sobre Educação,* Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, pp. 279-399, jan/abr/2016.

MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **MULTICULTURALISMO** (verbetes). Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em: 28/04/2020.

MOREIRA, Antonio Flávio & CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação escolar e culturas: construindo caminhos.** *Revista Brasileira de Educação,* n° 23, Maio/Ago/2003

NUNES, Fabricio Vaz. **Artes Indígenas e a definição da Arte.** *Anais do VII Fórum de Pesquisa Científica em Arte.* Curitiba, Embap, 2011, pp 143-153.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais.** (Tese de doutorado).Campinas: Universidade Estadual de Campinas,2000.

_____. **Multiculturalidade e Interdisciplinariedade.** *In BARBOSA, Ana Mae(org).* *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* 7º edição. São Paulo: Cortez, 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Mínimo: Arte.** Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Autêntica: Belo Horizonte, 2009.

