

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Residência Docente

Ellen Bento Alves

**A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NAS AULAS DE  
ARTES VISUAIS: INFLUXOS EM MOISÉS PATRÍCIO**

Rio de Janeiro  
2020



Ellen Bento Alves

**A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NAS AULAS DE ARTES VISUAIS:  
INFLUXOS EM MOISÉS PATRÍCIO**

Produto Acadêmico Final apresentado ao Programa de Residência Docente, 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 Docência da Educação Básica na Disciplina de Artes

Coordenador: Jorge Luiz Marques de Moraes

Orientador/Supervisor: Eliane Mattozo de Mattos

Campus de atuação no Colégio Pedro II: São Cristóvão

Área/Disciplina: Artes Visuais

Instituição de Origem: Sociedade de Ensino Arco Íris

Rio de Janeiro

2020

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

A474 Alves, Ellen Bento

A perspectiva intercultural nas aulas de artes visuais: influxos em Moisés Patrício/ Ellen Bento Alves. - Rio de Janeiro, 2020.

37 f.

Produto Acadêmico Final (Programa de Residência Docente) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Eliane Mattozo de Mattos.

1. Artes – Estudo e ensino. 2. Arte contemporânea. 3. Interculturalidade. I. Mattos, Eliane Mattozo de II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 707

Ellen Bento Alves

**A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NAS AULAS DE ARTES VISUAIS:  
INFLUXOS EM MOISÉS PATRÍCIO**

Produto Acadêmico Final apresentado ao Programa de Residência Docente, 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 Docência da Educação Básica na Disciplina Artes Visuais.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

---

Ma. em História da Arte Eliane Mattozo de Mattos - Orientadora  
Colégio Pedro II

---

Me. em Educação Edvandro Luise Sombrio de Souza  
PPGE/UFRJ

---

Ma. em História da Arte Viviane Viana de Souza  
Colégio Pedro II

*À minha família*

*“O mundo não é, ele está sendo”*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

ALVES, Ellen Bento. **A perspectiva intercultural nas aulas de artes visuais: influxos em Moisés Patrício**. 2020. 46 f. Produto Acadêmico Final (Especialização em Docência da Educação Básica na Disciplina Artes) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Residência Docente, Rio de Janeiro, 2020.

Projeto de conclusão de curso “A perspectiva intercultural no ensino de artes visuais”. Uma pesquisa-ação que aproxima o aluno da educação básica do ensino Fundamental II do fazer artístico contribui para uma formação pluricultural, desenvolve e estimula à criação artística. O objetivo geral é promover uma experiência de educação intercultural no ensino das Artes Visuais articulada à arte contemporânea. O como objetivo específico pretendemos promover as Leis Afirmativas 10.639/03 e 11.645/08, fomentar discussões acerca das questões étnico-raciais, sociais e de gênero, proporcionar a experimentação e o processo criativo dos alunos. Aproximar os alunos do fazer artístico e da arte contemporânea, apresentar o trabalho do artista Moisés Patrício como forma de aumentar o repertório de referências de artistas latinos americanos, propondo maior compreensão das diferenças étnicas e culturais. Para alcançar o objetivo proposto este estudo envolveu a produção de 10 fotoperformances.

**Palavra-chave:** Interculturalidade. Arte Contemporânea. Artes Visuais.

## ABSTRACT

ALVES, Ellen Bento. **A perspectiva intercultural nas aulas de artes visuais: influxos em Moisés Patrício**. 2020. 46 f. Produto Acadêmico Final (Especialização em Docência da Educação Básica na Disciplina Artes Visuais – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Residência Docente, Rio de Janeiro, 2020).

Course completion project “The intercultural perspective in visual arts classes”. An action research that brings students from basic education in elementary school to artistic practice, contributes to multicultural training, develops and encourages artistic creation. The general objective is to promote an intercultural education experience in the teaching of visual arts linked to contemporary art. The as specific objective intends to promote as Affirmative Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08, to encourage discussions about ethnic-racial, social and gender issues, allowing the experimentation and the creative process of the students. Approximately students from the artistic and artistic world, presenting the work of the artist Moises Patrício as a way to increase or repertoire of references of Latin American artists, proposing a greater understanding of ethnic and cultural differences. To achieve or aim, this study involved the production of 10 performancers.

**Keywords:** Interculturality. Contemporary Art. Visual Arts.

## LISTA DE FIGURAS

<a href="#"><u>Figura 1 - Centro do Rio de Janeiro</u></a>	
<a href="#"><u>Figura 2 - Centro do Rio de Janeiro</u></a>	26
<a href="#"><u>Figura 3 - Docas de Dom Pedro, Rio de Janeiro</u></a>	26
<a href="#"><u>Figura 4 - Pedra do Sal, Rio de Janeiro</u></a>	27
<a href="#"><u>Figura 5 - Pedra do Sal, Rio de Janeiro</u></a>	27
<a href="#"><u>Figura 6 - O artista Moisés Patrício</u></a>	29
<a href="#"><u>Figura 7 - Aceita?, 2014/2019</u></a>	29
<a href="#"><u>Figura 8 - Aceita?, 2014/2019</u></a>	30
<a href="#"><u>Figura 9 - What is the color of my skin? / Qual é a cor da minha pele? Paulo Nazareth e Moisés Patrício.</u></a>	30
<a href="#"><u>Figura 10 - Aluna C</u></a>	32
<a href="#"><u>Figura 11– Aluna C</u></a>	33
<a href="#"><u>Figura 12– Aluno K</u></a>	34
<a href="#"><u>Figura 13 - Aluna A</u></a>	34
<a href="#"><u>Figura 14– Aluna M</u></a>	35
<a href="#"><u>Figura 15 – Aluna M</u></a>	36
<a href="#"><u>Figura 16 – Aluna M</u></a>	36
<a href="#"><u>Figura 17 – Aluno N</u></a>	37
<a href="#"><u>Figura 18 – Alunos S e N</u></a>	37
<a href="#"><u>Figura 19 - Aluna M</u></a>	38

## **Sumário**

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2 OBJETIVO</b>	<b>14</b>
2.1 Objetivo Geral	14
2.2 Objetivo Específico	14
<b>3 JUSTIFICATIVA</b>	<b>15</b>
<b>4 PRESSUPOSTO TEÓRICO</b>	<b>18</b>
4.1 A educação intercultural aliada a prática decolonial	18
4.2 Interculturalidade	23
4.3 Cultura Visual	24
4.4 Lei 10.639/03 e Arte Educação	26
<b>5 PRESSUPOSTO METODOLÓGICO</b>	<b>29</b>
<b>6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>33</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>43</b>
<b>APÊNDICE A - PLANO DE CURSO</b>	<b>45</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa Perspectiva Intercultural no ensino de Artes Visuais tem como proposição pedagógica seguir os princípios e fundamentos da educação, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/1998); se orientando em princípios como pluralismo de ideias, liberdade para aprender, respeito à liberdade e tolerância. Princípios que asseguram uma educação voltada para a prática da liberdade, baseada no respeito à diferença e totalmente engajada na luta antirracista.

Esta pesquisa se desenvolve com base na metodologia de pesquisa ação, como forma de aproximar os alunos do fazer artístico e promover as Leis Afirmativas, utilizando como suporte a arte contemporânea no ambiente escolar com turmas do ensino fundamental da educação básica. Este trabalho foi realizado na escola Sociedade de Ensino Arco Íris, localizada no bairro do Engenho Novo.

Ao longo do ano letivo de 2018 foi observado que o desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II em Artes Visuais estava abaixo do esperado, conforme demonstram os resultados das últimas avaliações bimestrais da escola Sociedade de Ensino Arco Íris. É observada a apatia crescente das turmas ao currículo escolar, que em grande parte é monocultural. Mesmo com as Leis Afirmativas 10.639/03 e 11.645/08, muitas das vezes, a organização dos conteúdos escolares não abarcam possibilidades de reflexões críticas sobre relações étnico-raciais, de modo a aprofundar as reflexões necessárias para que se perceba o lugar da arte como ativadora de sentidos críticos estéticos. Uma das alternativas encontradas para minimizar esses problemas, foi a utilização da perspectiva intercultural e a apresentação do trabalho do artista Moisés Patrício como forma de aumentar o repertório de referências de artistas latino-americanos, propondo maior compreensão das diferenças étnicas e culturais a partir de sua arte.

O objetivo geral da pesquisa é promover uma experiência de educação intercultural no ensino de Artes Visuais articulada à arte contemporânea.

E como objetivos específicos pretendemos desenvolver a produção autoral através de fotoperformances, construir novos saberes, e investigar a prática do fazer artístico de forma crítica e reflexiva.

Para nossa pesquisa usaremos como metodologia:

Uma Pesquisa teórica, que nos ajude a compreender os fatos históricos, passando por uma base pedagógica. Teremos como referência teórica: Orientações e Ações para a Educação

das Relações Étnico-Raciais, Brasil. MEC (2006); Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença de Vera Candau (2008); Arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de artes de Mariana Menezes (2007).

Uma pesquisa empírica envolvendo a criação de 10 fotoperformances, inspiradas na arte de Moisés Patrício.

## **2 OBJETIVO**

### **2.1 Objetivo Geral**

Promover uma experiência de educação intercultural no ensino de Artes Visuais articulada à arte contemporânea.

### **2.2 Objetivo Específico**

- Apresentar o trabalho do artista Moisés Patrício como forma de aumentar o repertório de referências de artistas Latino-americanos, propondo maior compreensão da diversidade étnica e cultural presente nas Artes Visuais.
- Aproximar os alunos do fazer artístico e da arte contemporânea
- Promover as Leis Afirmativas 10.639/03 e 11.645/08 em aulas de Artes Visuais.
- Fomentar discussões acerca das questões étnico-raciais, sociais e de gênero.
- Proporcionar a experimentação e o processo criativo dos alunos.

### 3 JUSTIFICATIVA

O desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II em Artes Visuais tem sido abaixo do esperado, conforme demonstram os resultados das últimas avaliações bimestrais da escola Sociedade de Ensino Arco Íris no ano letivo de 2018. É observada a apatia crescente das turmas ao currículo escolar, que em grande parte é monocultura<sup>1</sup>. Mesmo com as Leis Afirmativas 10.639/03 e 11.645/08, muitas das vezes, a organização dos conteúdos escolares não abarcam possibilidades de reflexões críticas sobre relações étnico-raciais, de modo a aprofundar as reflexões necessárias para que se perceba o lugar da arte como ativadora de sentidos críticos estéticos.

A pesquisa Perspectiva Intercultural no ensino de Artes Visuais tem como proposta pedagógica seguir os princípios e fundamentos da educação, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/1998), se baseando em entendimentos como pluralismo de ideias, liberdade para aprender, respeito à liberdade e tolerância. Elementos que asseguram uma educação voltada para a prática da liberdade, baseada no respeito à diferença e na luta antirracista.

A educação brasileira é composta de peculiaridades e especificidades, tendo em vista os diversos grupos culturais existentes, são necessárias práticas educativas que garantam a inclusão desses grupos. Para uma prática educativa voltada para diversidade e o respeito as diferenças é necessário refletir sobre quem é o aluno do Ensino Fundamental brasileiro [...] sobretudo levando em consideração as diferenças regionais e a diversidade étnico-cultural do Brasil. (ROCHA; TRINDADE; 2006 p. 62).

Os diferentes grupos culturais presentes na sociedade brasileira apresentam singularidades, a visão etnocêntrica marcada pelo eurocentrismo e dedica-se a hierarquizar as etnias e os saberes. Classifica e exclui, seguindo parâmetros de racialização. O processo de homogeneização na escola contribuiu para que conhecimentos regionais transcorressem de formas deterioradas ou com uma visão estereotipada. A autora Trindade (2005), argumenta sobre a existência de um currículo oculto presente no ensino, nele são expostas ideologias de práticas que não são explícitas no currículo formalizado. Nele, podem circular ideias que podem interferir, afetar ou prejudicar a aprendizagem escolar dos alunos. Estas podem remeter

---

<sup>1</sup> Observação feita com base no livro didático adotado pela instituição escolar.

preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligadas às relações de classe, gênero, orientação sexual, religião e cultura.

Pensar proposta de implementação da Lei 10.639/2006 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos aberto ao diálogo, a escuta, à integração de saberes, a ruptura de barreira (BRASIL, 2006, p. 59).

A implementação da lei 10.639\2006 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos oficiais de ensino, em especial nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. O objetivo da lei é principalmente propor “uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito à diferença” Silva (1995, apud ROCHA; TRINDADE; 2006 p.57)

Mesmo com as Leis Afirmativas 10.639/03 e 11.645/08, muitas das vezes, a organização dos conteúdos escolares não abarcam possibilidades de reflexões críticas sobre relações étnico-raciais, de modo a aprofundar as reflexões necessárias para que se perceba o lugar da arte como ativadora de sentidos críticos estéticos. “Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.” (GOMES, 2012, p.106)

Em confluência com a Lei 10.639/03, a perspectiva intercultural adotada na pesquisa propõe o reconhecimento do outro. Aborda a experiência estética e focaliza debates contemporâneos que permeiam a cultura juvenil. O ensino de artes visuais abarca possibilidades que proporcionam ao aluno compreender a cidadania e a sua participação social. A disciplina amplia o repertório cultural e propõe a consideração perante identidades e praxes culturais e como Candau (2014, p. 35) enfatiza favorece “experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos discentes, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar” .

A perspectiva intercultural na arte educação propicia valorização cultural, regional e nacional, por propor o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Sendo eficaz na garantia de um ensino democrático. Como aponta Gomes (2012), teoria educacional e prática do currículo são produzidas por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas no campo educacional. Como forma de potencializar os processos de ensino de aprendizagem, a abordagem de uma educação intercultural, articulada às reflexões trazidas pela arte contemporânea, temos um meio de aumentar a motivação dos alunos. De acordo com Marina

Menezes (2007), a arte contemporânea pode ser um objeto de partida para se pensar sobre uma prática mais significativa, que promova maior aprofundamento e reflexão sobre a arte e o processo de produção poético e cognitivo. A possibilidade de experimentação, de usos de diferentes materiais e temas referentes a aspectos identitários dos estudantes é uma variável que a arte contemporânea tem proporcionado. A prática regida pelos conceitos desta arte buscaria assimilar as mesmas características e abordagens perante a arte e o fazer artístico nas escolas. Sendo assim, também com o auxílio de Richter (2003) e Candau (2011), neste projeto nos lançamos ao desafio de estabelecer conexões estéticas entre temas do cotidiano e produção de conhecimento em artes visuais, que possam instigar os estudantes a se lançarem no ato criador de maneira crítica e reflexiva, a serem fruidores da arte contemporânea.

## 4 PRESSUPOSTO TEÓRICO

Com base no problema ressaltado, esta pesquisa estabelece os seguintes critérios como embasamento: a educação intercultural aliada à prática decolonial formulado por Vera Candau, o ensino da arte contemporânea e cultura visual. Assim como a arte educação seguindo as recomendações da Lei 10.639/03.

### 4.1 A educação intercultural aliada a prática decolonial

Vera Candau (2008, p. 51) descreve o conceito da perspectiva intercultural como “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em determinada sociedade”. De acordo com Candau (2008, p. 51) a concepção de cultura é entendida como um sistema de "elaboração, de construção e reconstrução”p.51). Deste modo, a cultura não é fixa em um estipulado padrão cultural.

Na ótica de Candau (2008), uma das características da perspectiva intercultural é o entendimento das relações de poder que operam os nexos culturais.

as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos. (CANDAU, 2008, p. 51).

Diante do exposto, a autora se assemelha ao conceito multiculturalismo crítico desenvolvido por Peter McLaren (1997). Nessa abordagem adota-se uma postura crítica e entende-se “as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações” (CANDAU, 2008, p.51). São defendidas mudanças na sociedade, nas práticas culturais e organizacionais por serem geradores de significados. Contesta-se a cultura como não obstante e admite que a diferença deve ser reconhecida.

[...] uma educação que enfrenta 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. (CANDAU, 2008, p.52)

Na intenção de provocar o diálogo com grupos culturais distintos e enfrentar as tensões provocadas pela disparidade dos sujeitos, as assimetrias são expostas para serem trabalhadas na criação de uma unidade onde as diferenças sejam incluídas, respeitadas e não apenas toleradas.

No que se refere a interculturalidade Catherine Walsh (2001 apud CANDAU, 2008, p. 52) refere-se como um “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. Dessa forma a relação de troca entre pares possui o objetivo de dar um novo sentido entre elas na sua discordância. As relações de conflito, marcadas pelas diversas desigualdades são expostas para serem reconhecidas e confrontadas.

A fim de oferecer espaços escolares e processos de ensino mais significativos, Candau (2008), propõe a necessidade de reconstituir a educação escolar devido aos “contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens”. (CANDAU, 2008, p. 13).

A escola é um espaço carregado de diferentes formas e simbolismos culturais marcados pela diversidade de pessoas que ali convivem. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as práticas educacionais que são desenvolvidas no seu interior, de forma que estas busquem trabalhar com as diferenças existentes e com as relações de identificação e diferenciação que ocorrem não apenas em seu interior, mas que se estendem externamente, refletindo diretamente nas práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos em suas relações cotidianas. (NUNES, 2011, p. 3).

De acordo com Nunes (2011) e Candau (2008) debates em torno da educação e os processos culturais são necessários devido o papel social que é atribuído a escola contemporânea, sendo adequado a reflexão sobre os padrões educacionais adotados pela escola.

Uma primeira aproximação a esta problemática nos vem dada pelos inúmeros trabalhos de autores com diferentes orientações teórico-metodológicas, que têm analisado e denunciado o caráter em geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação, especialmente presente no que se denomina como cultura escolar e cultura da escola (FORQUIN, 1993 apud CANDAU, 2008, p. 14).

O ambiente escolar é marcado por pluralidade, porém, essa multiplicidade não é tão presente nos currículos escolares. Candau (2008), acrescenta que a sociedade brasileira, configura-se historicamente como multicultural, entretanto, o mesmo não acontece com o currículo e o espaço escolar devido as relações de poder e dominação existentes. A escola possui o caráter de exclusão social, cultural e étnica.

Portanto, a autora argumenta a necessidade de romper com o caráter homogeneizador e monocultural da educação e atuar para construção de “práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes” (CANDAU, 2008, p. 15).

[...] insistimos na necessidade de uma orientação multicultural, nas escolas e nos currículos, que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença. "As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos" (SANTOS, 2003, p. 33 apud MOREIRA; CANDAU, 2003, p.2).

Nos trabalhos desenvolvidos por Candau, a autora busca identificar os desafios a serem encarados na promoção de uma educação intercultural emancipatória e crítica “que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença (CANDAU, 2008, p.53). São considerados tópicos essenciais a fim de alcançar uma interculturalidade crítica na educação formal.

para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A “naturalização” é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e preconceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais. [...] Outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, é desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. [...] Um segundo núcleo de preocupações relaciona-se à articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas. Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. Quanto ao terceiro núcleo, ele vincula-se ao resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. [...] A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. Outro elemento de especial importância refere-se a favorecer processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na

sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias orientadas ao “empoderamento”. (CANDAU, 2008, p. 53-54).

Desse modo, percebe-se a necessidade de enfatizar os aspectos plurais das identidades culturais, promovendo ações de desnaturalização de estereótipos, seguido por práticas de resgates das identidades culturais. Assim como, o empoderamento que visa alcançar o potencial relativo à organização de grupos minoritários. Esses atos influenciam e modificam a prática didática e a estrutura curricular. Portanto, "Trata-se de ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença. Mais do que uma inclusão de determinadas temáticas, supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova". (OLIVEIRA; CANDAU; 2010. p.33)

Aníbal Quijano (2007), ao explorar o conceito de colonialismo e colonialidade argumenta serem dois conceitos distintos.

O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual: O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial.[...] no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2007, p. 93 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.18).

Dessa forma, para Oliveira e Candau (2010) “o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa.” (p.18). No modo de colonialidade, ele atinge fixação profunda e permanece apesar da independência das colônias. De acordo com os autores, o conceito de colonialidade do poder de Aníbal Quijano (2007) entende-se por colonialidade do poder a usurpação dos saberes originários de um povo pela imposição de novos conhecimentos, o encadeamento desse sistema contribuiu para a manutenção do status de opressão.

Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo “Modernidade/ Colonialidade” as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes. Quijano (2005) vai propor o conceito de colonialidade do poder para referir-se a essa situação. Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização (OLIVEIRA; CANDAU; 2010, p. 19).

De acordo com a urgência de estabelecer outras perspectivas fora dos padrões pré-estabelecidos pela hegemonia, estabeleceu-se uma crítica à colonialidade do poder. Teoria que

deu origem a diversos questionamentos, entre eles: a necessidade de romper com a colonialidade. Utilizando o ato de decolonizar que implica na necessidade de romper com “as amarras da escravização”. Segundo Oliveira e Candau (2008), o surgimento de pautas na América Latina com o enfoque na produção do saber crítico visa uma conexão entre decolonialidade, conhecimento e poder. Essas pautas atestam o questionamento da negação histórica de povos como os afrodescendentes e indígenas e reforçam a necessidade de decolonização dos saberes. Tendo como principal “meta a reconstrução do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU; 2010, p 24).

[...] interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latinoamericanos e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Enfim, ele também denota outras formas de pensar e se **posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo.** (OLIVEIRA; CANDAU; 2010, p. 7, grifo do autor)

Conforme Oliveira e Candau (2010) a estratégia intercultural é uma ação que orienta os princípios, ações e pensamentos. Promovendo a reconstrução do pensamento (outro). É vista como processo e projeto político.

[...] a denominada pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, ou seja, ao problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores. (WALSH, 2007, p. 9 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.8).

Para Oliveira e Candau (2010, p. 13), a interculturalidade dispõe de um processo mais democrático, que considera outras formas de pensar, propondo um mundo mais igualitário, os autores argumentam que “essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 14).

Dessa forma, os autores enfatizam o fundamento de a prática pedagógica decolonial estar alinhada em propostas que visem à transformação social e estrutural da sociedade. Visando práticas educativas insurgentes que visem a construção de novos paradigmas.

## 4.2 Interculturalidade

A definição de contemporaneidade no ensino de artes refere-se a um período de inovações tecnológicas marcado pela diversidade de manifestações artísticas. Segundo Menezes (2007), o momento contemporâneo, por vezes qualificado de pós-moderno, propõe uma série de modificações para a vida humana. Este momento propõe uma nova abordagem por englobar diferentes fluxos de informação, que altera convicções antigas. Wilson Cardoso (2017) observa uma constituição por uma nova linguagem artística, que prioriza os temas, as ideais, aos aspectos sociais políticos, a literatura e a narrativa. Segundo Richter (2003, p. 49) "A arte pós-moderna adquiriu uma nova linguagem artística, em que elementos formais aparecem como meios através dos quais o conteúdo artístico é revelado, e não como próprio conteúdo".

Os elementos formais são meios condutores da obra, adotando um papel secundário na expressão artística. Portanto, as transformações geradas provocam uma nova forma de leitura de obra, onde os aspectos racionais são suprimidos em oposição à liberdade de expressão e manifestação de novas poéticas.

O momento pós-moderno no ensino de artes, analisado por Richter (2003), é mais aberto à pluralidade, e se identifica com as novas relações contemporâneas. O ensino de artes volta-se para a vida e o cotidiano, embora o maior desafio seja promover uma percepção crítica aos alunos, aliada à liberdade de expressão individual.

A atenção à liberdade pessoal e às diferenças culturais é também abordada pela autora, quando esta discute sobre a educação multicultural. Num mundo cada vez mais em conflito, é acentuada a importância do desenvolvimento de competências em diferentes sistemas culturais. Para discorrer sobre esta hipótese, dentro do ensino de artes, Richter (2003:28) propõe uma ênfase às manifestações artísticas das mais diversas culturas, considerando suas visões de mundo e seus próprios conceitos de arte, o que possibilita, assim, a fundamentação de um esquema conceitual intercultural, que permitiria uma prática educacional que apresente o conhecimento como elemento comum a todos os povos. (MENEZES, 2007, p.78).

De acordo com Cardoso Jr. (2017), a perspectiva intercultural possui afinidade com a disciplina de Artes Visuais ao elencar conteúdo da arte contemporânea, e por visar a arte como área do conhecimento que abarca princípios pluriculturais e reconhece as referências culturais dos alunos. Nesse sentido, é acertado a comunhão da perspectiva intercultural aliada à arte contemporânea, devido seu caráter contestador e indagador.

A educação intercultural engloba a valorização de novos olhares e saberes na prática pedagógica, o que vai de contramão ao histórico da disciplina de Artes Visuais no Brasil. Como aponta Cardoso Jr:

Nessa tendência educativa se propõe que os elementos visuais/formais deixem de ser vistos como conteúdos em si mesmos e passem a ser abordados no contexto das obras como meios do acesso aos seus sentidos, relacionando-se as artes com outras experiências humanas em propostas educativas orientadas para a dissolução das fronteiras entre a arte popular e arte erudita, assim como entre as artes legitimadas e visualidades outras que muitas vezes passam ao largo do campo das artes visuais. Os temas, as ideias, os aspectos sociais e políticos, antes preteridos pelo estudo formalista da arte, passam a ser valorizados atentando-se para a produção artística em diálogo com a diversidade, a multiplicidade e a heterogeneidade de perspectivas. (CARDOSO JR, 2017, p. 185).

O ensino da arte contemporânea propõe reflexão em torno da significação das imagens e possibilita uma percepção crítica. A cultura visual expande o campo de interpretações, levando em conta diversos contextos culturais, sociais e históricos.

### **4.3 Cultura Visual**

Belidson Dias (2011), aponta que o termo cultura visual é utilizado para designar o mundo das imagens e sua relação com os indivíduos, indo além das categorias da história da arte tradicional, possuindo novos critérios dos que eram utilizados anteriormente nas belas artes. A autora pondera que a cultura visual não é exclusiva das artes, sendo um campo de estudo multidisciplinar que abrange teóricos de outras áreas como da sociologia, psicologia, e o cinema.

De acordo com Patrícia Magalhães (2012), a partir da cultura visual, surge uma nova concepção pedagógica onde há uma valorização nas “múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça” (DIAS, 2011, p. 54). A autora acrescenta que a cultura visual vai além da perspectiva estética, busca compreender o papel social na vida da cultura. A multiplicidade de sentidos que uma imagem pode transportar devido a diversidade de culturas, meios e regiões em que foram criadas e de onde são apresentadas.

Na perspectiva em questão, imagens, artísticas ou não, são tratadas como artefatos culturais, logo, passíveis de diversas interpretações. Assim, a cultura visual se propõe a romper com sistemas pré-estabelecidos de interpretação na expectativa de que novos significados sejam construídos (MARTINS, 2007a)

Nesse sentido, Kelly Valença (2009) argumenta que trabalhar a partir de uma abordagem cultural implica considerar o ato de interpretação como algo construído histórica, social e culturalmente. A associação entre imagem e cultura é o princípio catalisador da cultura visual e se fundamenta na interpretação como prática social que entrecruza percepções de um contexto político, econômico, artístico e educacional com sentidos da memória social do sujeito que interpreta.

A cultura visual promove um distanciamento com a visão monocultural e apresenta-se como um meio para confluir com a pluralidade cultural encontrada no país e vai de encontro com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que assinala a questão curricular da educação brasileira.

Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2017, p. 11)

Devido a escola ser um espaço heterogêneo, a cultura visual é um potente aliado a prática pedagógica engajada e crítica por manter diversas concepções e leituras de mundo que auxiliam na formação de sentidos e saberes. Em conformidade com o que foi assinalado no BNCC, a parte que abrange o currículo diversificado garante a autonomia às instituições educacionais por assegurar que as realidades culturais e sociais sejam respeitadas como forma de preservar a memória social.

Por conseguinte, Franz (2004), argumenta que a formulação pós-modernista no ensino é conectado com a vida, as barreiras entre a arte e o contexto sociocultural foram subtraídas. Silva (2010), enfatiza a necessidade de ver a arte como um espaço de expressão das múltiplas territorialidades, tanto individuais como sociais. Dessa forma, refletimos o papel da crítica e da história da arte na atualidade, dentro e fora do espaço acadêmico. A autora prossegue:

Ao pensar a arte contemporânea como um elemento revelador de nossa cultura, lembramos o que afirma Ítalo Calvino (1990, p.138): “cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis”. Desta forma, vemos a produção dos artistas nos desvelando por meio de sua visualidade, o registro de nossa cultura em seus diversos momentos históricos. (SILVA, 2010, p. 547)

Portanto, a cultura visual mostra-se como uma concepção pedagógica que expande os repertórios concomitantemente abordados no currículo escolar.

#### 4.4 Lei 10.639/03 e Arte Educação

[...] A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra hegemônica, nos dizeres Santos (2006), mas também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas. Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. (GOMES, 2012, p. 102)

De acordo com Juliana Santos (2017), diversas conquistas marcam o começo do século XXI. A década dos anos 2000 passa por um processo de elucidar questões pertinentes sobre o “mito de democracia racial endossada por várias áreas do conhecimento.” (p.31). Assim, dimensões legislativas que visam opor-se à violência de grupos minoritários obtêm maior destaque no âmbito nacional.

A partir da década de 1970 se deu, por meio da consolidação dos movimentos sociais negros militantes e do aumento de pesquisadores negros nas universidades, a sistematização de ações dentro dos órgãos do Estado, desencadeadora de pressões para implementação de políticas reparatórias. (SANTOS, 2017, p. 31)

Portanto, a difusão da Lei 10.639/03 foi resultado da pressão exercida pelos movimentos sociais. Nilma Gomes (2012) explica que grupos minoritários passaram a atuar de forma estratégica, articulando-se tanto coletivamente como individualmente. De acordo com a lei 10.639/03:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes art. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p. 21).

Com a possibilidade de maior articulação de pessoas em situação de desigualdade, há uma nova tendência por busca de direitos e representação. Conforme Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004), a Lei 10.639/03, é concernente em uma série de “políticas curriculares, motivadas por dimensões históricas, sociais e antropológicas baseadas na realidade brasileira” (CNE/Parecer 03/04) e possui a intenção de suprimir o racismo e o preconceito.

Santos (2017, p. 31) argumenta que promulgação da lei 10.639/2003 tornou-se “marco na história da educação do país”. Deste modo, a ampliação do debate em torno das relações étnico-raciais no Brasil, assuntos como os conteúdos e os procedimentos a serem adotados para uma educação que representasse a pluralidade nacional estiveram sob enfoque. O objetivo da lei é combater os aspectos depreciativos em torno da população negra e indígena que estão impregnados no imaginário e nas narrativas dos espaços escolares.

Nesse sentido, Gomes (2012) enfatiza que a alteração da legislação gera uma mudança estrutural e abre caminhos para uma educação voltada para o diálogo intercultural. A educação antirracista estabelece uma ruptura epistemológica e curricular, ao passo que a perspectiva afro-brasileira se insere no currículo escolar de forma contextualizada.

No que se refere à Arte Educação Santos (2017) considera ser necessárias mudanças no Ensino Superior, nos currículos dos cursos de artes, a fim de incluir disciplinas como “arte e cultura afro-brasileira e africana” (p. 90).

reflexão acerca da necessidade de consideração da questão racial para a efetivação de ações afirmativas, importância do entendimento da categoria “raça” como indissociável do processo de reconhecimento do racismo como nóculo estruturante da sociedade brasileira – pontuado por Barbosa (1998) –, juntamente às reflexões sobre diversidade atreladas à crítica das discriminações raciais e desigualdades pontuadas na interculturalidade de Richter (2003). (SANTOS, 2017, p. 90).

De acordo com Santos (2017), autoras como Ana Mae Barbosa (1998) e Ivone Richter (2003) outrora apontavam a necessidade da inclusão do debate étnico-racial na arte educação na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Apesar da aprovação da lei, não houve mudanças imediatas.

Conforme Santos (2017), Santana (2010) observou em sua tese, que as escolas estudadas por ele se caracterizavam pela “folclorização racista”, “pois reafirmavam o preconceito em detrimento de seu combate, atuando, portanto, na contramão das políticas afirmativas” (SANTOS, 2017, p. 92).

A folclorização racista é entendida por Santos (2017, p. 92), como “processo que remete à diminuição de valores, significados e sentidos destas práticas de forma a reiterar estereótipos e imagens cristalizadas acerca do legado africano em nossa arte e cultura”. Portanto os autores indagam sobre o dever da educação na desconstrução de estereótipos enraizados a respeito dos negros.

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17 apud SANTOS, 2017, p.93).

Santos (2017) entende ser dever da educação antirracista a concretização de ações para o conhecimento das relações étnico-raciais no campo dos cursos de formação das universidades de educação, focalizando na adequação dos currículos. De acordo com Santos (2017, p. 93 apud SANTANA, 2010, p. 188) conteúdos relativos à arte e a cultura afro-brasileira e africana desagregada dos aspectos históricos e sociais aliados a “incompreensão das relações de poder imbricadas nas relações raciais, acabam por implicar em ações avessas às proposições da lei 10.639/2003 e das diretrizes curriculares para educação étnico-racial”.

Como nos indica Santos (2017), a lei 10.639/2003 é resultado de uma ação que visa a reparação histórica e demanda uma mudança de perspectiva contra hegemônica. A lei estimula práticas pedagógicas consonantes com a realidade da nação brasileira: pluricultural e heterogênea. No que se confere a disciplina de artes visuais, Santos (2017, p. 147) entende que a “educação, a arte e a cultura sempre foram lugares de disputa, tensões e conflitos por direitos do segmento negro”, portanto a inclusão desses campos conhecimento na lei 10.639 se relevam como lócus de representatividade<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> É a expressão dos interesses de um grupo

## 5 PRESSUPOSTO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento deste estudo foi utilizado a pesquisa-ação crítica, que tem por propósito estimular a compreensão coletiva através de um projeto interativo entre os participantes. Andre (1995), ressalta que esse tipo de pesquisa abarca plano de ação, objetivos, processo de acompanhamento, controle da ação e relato do processo.

No Brasil, pelo menos três conceituações diferentes: a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo; b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica; c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica.. (FRANCO, 2005, p. 485-486).

Na pesquisa, foi adotada a utilização de metodologia da pesquisa-ação crítica que intenciona a transformação de concepção de práticas no âmbito pedagógico. Seguindo esses pressupostos da Lei 10.639/03, foi realizado um estudo empírico, viabilizando uma educação na perspectiva intercultural orientada para as relações étnico-raciais.

Na pesquisa-ação crítica, ocorre um processo de reflexão-ação coletiva que considera a voz do sujeito participante no momento de construção da metodologia da investigação.

Assim, há uma ênfase no caráter formativo e emancipatório na pesquisa-ação crítica, onde o sujeito é estimulado a tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si e no processo. (FRANCO, 2005, p. 486)

A pesquisa se pauta nos três principais objetivos metodológicos da pesquisa-ação: promover as Leis Afirmativas 10.639/03 e 11.645/08, proporcionar a experimentação e o processo criativo dos alunos, fomentar discussões acerca de questões de gênero, étnico-sociais e sociais. Para o prosseguimento do estudo, foi desenvolvido a criação de foto-performances dos alunos da escola Sociedade de Ensino Arco Íris baseadas no trabalho artístico do artista brasileiro Moises Patricio.

A pesquisa compreende uma prática pedagógica realizada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular localizada no bairro do Engenho Novo, zona Norte do Rio de Janeiro. A maioria reside no bairro do Engenho Novo, seguido de Meier e Quintino. A escola se localiza próxima ao Morro do Lins, local que é alvo de constantes operações policiais.

As aulas de Artes Visuais foram realizadas uma vez por semana, em dias de quarta-feira, nos dois primeiros tempos de aula, das 8:10 as 9:50 (1 h e 40 min). O plano de curso desenvolvido se baseou em práticas educativas voltadas para: apreciação estética, pluralidade, perspectiva intercultural e a proposta triangular.

A turma é composta por poucos alunos, oito no total. A idade varia entre 14 e 15 anos. Apesar do número reduzido de alunos, há grupos subdivididos que não interagem entre si. A turma vinha apresentando apatia, não participavam das aulas e não faziam as tarefas apresentadas, o que resultou em um baixo rendimento. Com a criação do projeto houve entusiasmo, e maior engajamento da turma. Durante as aulas, algumas imagens de pinturas do artista Moises Patricio foram dispositivos impulsionadores para abordagem de temas referentes a cultura latina e afro-brasileira.

Houve grande participação da turma com o trabalho proposto na aula de Artes Visuais. O projeto foi dividido em três momentos.

Paralelo ao projeto da turma, foi realizado em 2018 no mês de novembro um passeio, promovido pela professora de História, Rachel Romano dos Santos, onde visitamos o Centro do Rio de Janeiro, mais precisamente o trajeto “Pequena África”, na Gamboa, tendo em vista a proximidade com o feriado de 20 de novembro, em que é celebrado o Dia da Consciência Negra.

Fotografia 1 – Centro do Rio de Janeiro



Fonte: A autora, 2018

Figura 2 - Centro do Rio de Janeiro



Fonte: A autora, 2018

Figura 3 - Docas de Dom Pedro, Rio de Janeiro



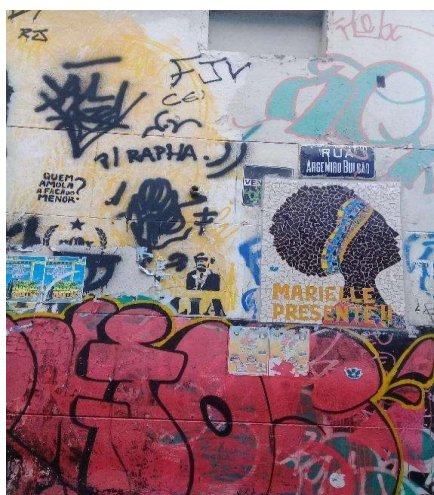
Fonte: A autora, 2018

Figura 4 - Pedra do Sal, Rio de Janeiro



Fonte: A autora, 2018

Figura 5 - Pedra do Sal, Rio de Janeiro



Fonte: A autora, 2018

## 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

### O artista Moisés Patrício

Nascido em São Paulo, em 1984, o educador e artista visual Moises Patrício trabalha com diversas linguagens artísticas como fotografia, vídeo, performance e instalações as obras tangem questões culturais e focalizam debates acerca da América Latina e da diáspora africana. Participou de exposições, das quais destacam-se: História Afro-Atlânticas, MASP e Instituto Tomie Ohtake (SP, 2018)” Bienal de Dakar no Museum Of African Arts (Senegal, 2016), “A Nova Mão Afro Brasileira” no Museu Afro Brasil (São Paulo, SP, 2014), “Papel de Seda” no Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos – IPN Museu Memorial

(Rio de Janeiro, RJ, 2014). <http://www.premiopipa.com/pag/moises-patricio/>

Figura 6 - O artista Moisés Patrício



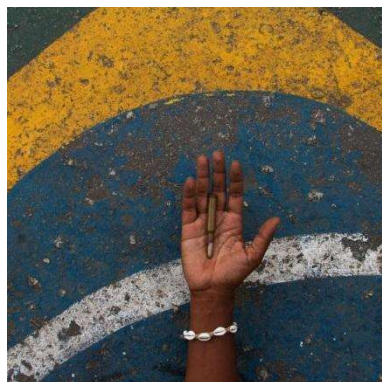
Fonte: Prêmio Pipa, 2016

O artista plástico Moisés Patrício (28) reflete na série fotográfica ‘Aceita?’ diversos conflitos cotidianos. A cada dia, uma imagem nova é composta, fotografada e divulgada no Instagram. Os elementos utilizados para compor sua obra variam de acordo com o sentimento provocado pelo lugar onde o artista frequenta. “Eu chego no lugar e o que me incomoda, o que me dá a sensação de desmaio, de alegria, de tristeza, de revolta ou de manifestação política, serão os elementos ativadores de ideia”, explica.

(<http://www.afreaka.com.br/notas/arte-e-o-candomble-nas-maos-de-moises-patricio-aceita/>)

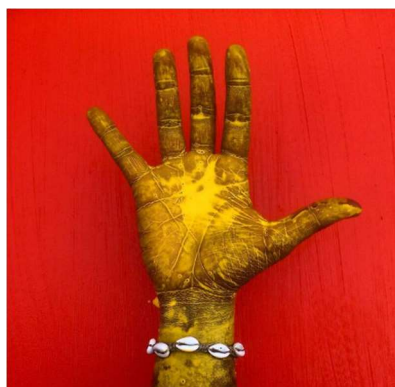
Acerca do processo criativo, o artista reverbera a sua relação com o mundo, como aponta Fayga Ostrower (1996, p. 230) a criatividade se estabelece por “processos espontâneos que envolvem a memória, a seleção e a integração dos dados do mundo externo e interno, com o objetivo de transformá-los para alcançar um sentido mais complexo.”

Figura 7 - Aceita?, 2014/2019



Fonte: C&M America Latina, 2019

Figura 8 - Aceita?, 2014/2019



Fonte: C&M America Latina, 2019

A partir da rede de conexões que criamos com o mundo, o meio cultural e a identidade do sujeito irão servir base para a formação do processo criativo. Nas série “Aceita?” a temática insurgente é dotada de poética e percepção aguçada frente aos embates culturais

contemporâneos. Racismo, religião e política são assuntos abordados na foto-performance do artista.

Figura 9 - What is the color of my skin? / Qual é a cor da minha pele? Paulo Nazareth e Moisés Patrício.



Fonte: Revista Omenelick 2º Ato, 2013

### **O trabalho dos alunos**

Para a introdução do projeto, foi realizado no início do terceiro bimestre uma roda de conversa onde foram apresentadas as fotoperformances do artista Moisés Patrício. O bate-papo com a turma ocorreu de forma fluída, houve uma identificação imediata do grupo com o trabalho apresentado. Os alunos analisaram as imagens apresentadas, identificando os elementos culturais e decodificando seus símbolos. Silva (2010), aponta que é necessário compreender a imagem para poder interpretar e valorizar. Devido ao caráter multidisciplinar da imagem, é essencial a ampliação de leitura do mundo, levando a prática interdisciplinar.

Entre as temáticas abordadas na sala, discussões sobre genocídio da população negra e racismo tomaram um aspecto central no debate feito pelos alunos. Questão que foi fomentada devido a uma das imagens apresentadas.

Figura 10 - Aluna C



Fonte: A autora, 2018

Figura 11– Aluna C



Fonte: A autora, 2018

A função, portanto, do professor de arte é a de ser um “catador” que busca o significado novo da obra e o contextualiza a partir das necessidades vividas na sociedade. Importante considerar a imagem e a sua possibilidade da multiplicidade de significados. Assim como na linguagem, por exemplo, a metáfora nos possibilita libertar a língua de seus sentidos prontos e abre o

horizonte para a potência da significação. A palavra entra no universo do não-dito, do inédito (SILVA, 2010, p. 3)

Após a apresentação das imagens e do bate-papo com a turma foi sugerido que os alunos refletissem sobre quais questões eles mais se identificam. O que é importante para você? O que te move? Foram perguntas feitas em sala para que a turma se questionasse.

Paralelo ao projeto, o currículo sugerido pelo livro didático elencava o conteúdo arte contemporânea o que foi apropriado devido à ideia de que “as obras contemporâneas dão ênfase a processos e temáticas antes não abrangidos”. (MENEZES, 2007, p. 09). De acordo com Silvia (2010), a arte se tornou possibilidade de registro de uma história que é, ao mesmo tempo, íntima e social, passando pelos territórios pessoal e cultural. (SILVA, 2010, p.6)

Para facilitar o processo criativo, foi sugerido aos alunos que escolhessem uma temática de sua preferência que refletisse seus interesses pessoais. Com isso, foram elencadas algumas temáticas no quadro, para auxiliar, dentre delas estavam ideias como: meio ambiente, sustentabilidade, política, questões sociais, de gênero e étnico-raciais.

*Figura 12- Aluno K*

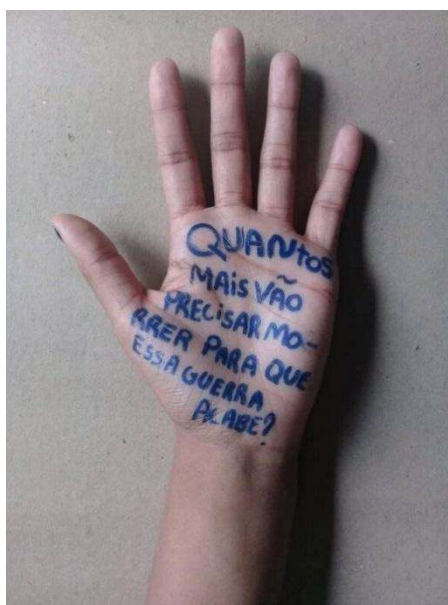


Fonte: A autora, 2018

Aos poucos os alunos se organizaram, utilizando revistas como suporte iconográfico. Houve a participação ativa de todos os alunos, os que tinham mais dificuldades em realizar a atividade proposta foram envolvidos pelos outros que tiveram maior facilidade. Houve cooperação mútua e dissolução dos subgrupos.

Os trabalhos realizados resultaram no maior entendimento sobre o perfil da turma e refletiram o amadurecimento dos alunos ao longo dos dois anos letivos em que acompanhei a turma. Assuntos como o assassinato da vereadora Marielle Franco em março de 2018 e as eleições também no mesmo ano, se evidenciam nas fotoperformances dos alunos. Foi notório o crescimento pessoal dos alunos, pois mostraram-se sujeitos politizados e com reconhecimento étnico-racial.

Figura 13 - Aluna A



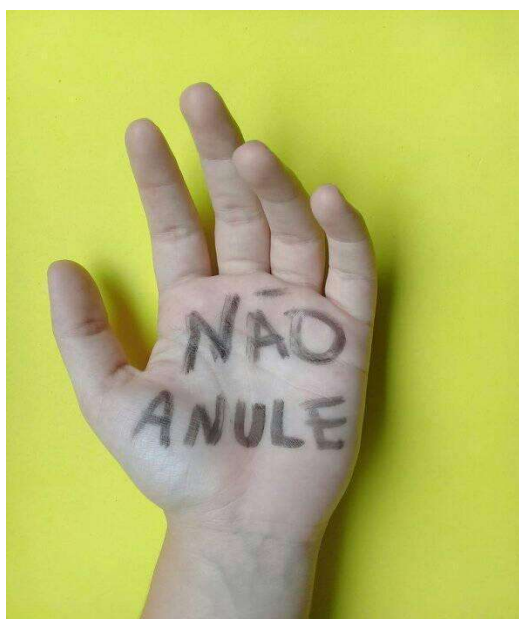
Fonte: A autora, 2018

As fotoperformances seguiram o caráter experimental, os alunos tinham a disposição cartolinas coloridas, que serviram de fundo para as fotografias. O acompanhamento em sala resultou na mediação do processo criativo. Os trabalhos desenvolvidos evidenciam discussões que são inerentes a cultura visual e como aponta Lucia Cardoso (2010) as imagens são consideradas como “mediadoras de discursos sociais e enfatiza que o conhecimento, que é construído através da visualidade, pode ser originado tanto da experiência do observador quanto

do contexto sociocultural em que são produzidos.” (MIRZOEFF, 1999, np apud CARDOSO, 2010, p. 37).

A obra de arte deixou de ser obra, com caráter sagrado, tornou-se proposta, proposição, e um lugar de estranhamentos e memórias, processos que fazem parte da construção da identidade humana e de seus territórios. Nossa identidade é gerada num processo de relações entre o espaço exterior e o espaço interior. Vivemos nossa memória, com lugares, personagens e objetos que traçam nosso mapa cotidiano. O cotidiano torna-se, assim, um lugar fecundo que nos confere uma identidade. (SILVA, 2010)

Figura 14– Aluna M



Fonte: A autora, 2018

Figura 15 – Aluna M



Fonte: A autora, 2018

Figura 16 – Aluna M



Fonte: A autora, 2018

Figura 17 – Aluno N



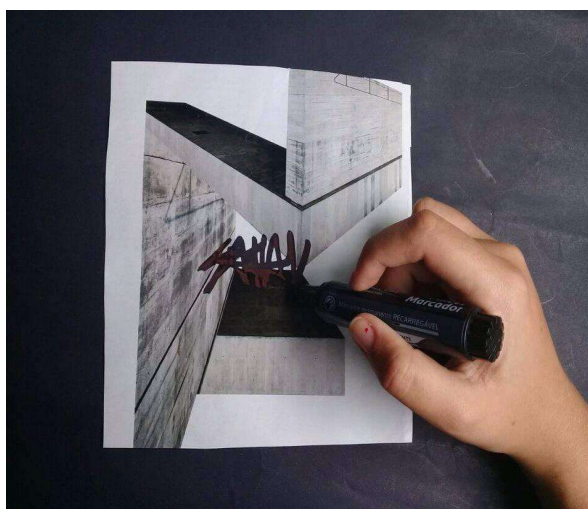
Fonte: A autora, 2018

Figura 18 – Alunos S e N



Fonte: A autora, 2018

Figura 19 - Aluna M



Fonte: A autora, 2018

Entre os trabalhos desenvolvidos foi observado a presença da temática LGBTQUIA+, política, meio ambiente, trabalho e direitos civis. Resultando em aguçado senso crítico e liberdade na criação de poéticas autorais. A autonomia dos alunos os fez protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho parte das indagações iniciais: como podemos promover uma educação antirracista na disciplina de arte-educação? O que é necessário para romper com estereótipos de representação da população negra? No âmbito pessoal, um dos motivos que me levou a fazer uma série de questionamentos como esses, foi o meu entendimento (embora tardio) como uma mulher negra, artista visual e militante.

Partimos do entendimento que o campo da arte é lugar de disputa de discursos e representações. Autoras como Barbosa (1996) e Richter (2003) alertavam a necessidade de inclusão do debate étnico-racial nos currículos, sendo assim mais condizentes com a realidade brasileira.

O trabalho me mobilizou a buscar referências de autores que solidificasse a minha prática enquanto docente e correspondesse aos meus ideais: uma educação decolonial, antirracista e intercultural.

Diversos acontecimentos marcaram o ano de 2018, o assassinato da vereadora Marielle Francisco da Silva, mais conhecida como Marielle Franco, no Rio de Janeiro, gerou grande comoção e diversas manifestações. As eleições também tiveram destaque, devido ao caráter de polarização política. Essas questões estavam presentes na mídia e também na sala de aula e se mostravam como pontos de implosão. A abordagem adotada se alia a perspectiva intercultural proposta por Candau (2001) no qual as relações de conflito, marcadas por inúmeras desigualdades são expostas, reconhecidas e confrontadas.

Em relação a arte-educação autores como Wilson (2017) e Richter (2003) observam a tendência da pós-modernidade ao adotar temáticas que sejam do cotidiano do aluno na intenção de promover um ensino dialético, fundamentado na realidade do discente.

A promoção da pluralidade, o respeito mútuo e a experimentação plástica foram uma direção acertada devido à abertura de possibilidades de diálogos e considerações que a prática intercultural possibilita, tornando a leitura da obra um ponto de conexão com o cotidiano dos estudantes, ampliando seus acervos iconográficos e abrindo novas redes de significados. Assim, concluo que os diálogos com a atualidade, em consonância com ações afirmativas, em uma pauta curricular contemporânea, tornam a sala de aula um espaço mais democrático e consciente, e despertam nos estudantes novas posturas críticas para a vida social e possibilidades estéticas criativas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: dez. 2019.
- CANDAU. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: nov. 2018
- CAUDAU, Vera. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.161, p.802-820 jul./set. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010015742016000300802&lng=e&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742016000300802&lng=e&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em nov. 2018
- CARDOSO, Wilson Junior. **A interculturalidade no Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-RIO. Rio de Janeiro. 2017
- FRANCO, Maria. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. Educ. Pesquisa. v.31 n.3, São Paulo. set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: dez. 2019
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico- Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: dez. 2018
- MAGALHÃES, Patrícia. Um Olhar sobre a Educação da Cultura Visual. **Revista ComA**, Brasília, v. 1, n 1, p. 40-46, 2012. Disponível em: <http://www.anaisdocoma.unb.br/component/phocadownload/category/28-educacao-em-artes-visuais>. Acesso em: nov. 2018.
- MENEZES, Marina. **Arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de artes**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Artes. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.ppgartes.uerj.br/discentes/dissertacoes/dismestmarinamenezes2007.pdf>. Acesso em: set. 2018.
- MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC- SECAD, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: nov. 2018
- NUNES, Flaviana. **Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme *Entre os muros da escola***. Pro-Posições vol.22 no.3 Campinas Sept./Dec. 2011.

Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000300009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300009). Acesso em ago.2020

OLIVEIRA, Amurabi. A Monocultura Étnico-Racial e a Ecologia das Cores: Olhares pós-coloniais sobre a escola. **Educação & Linguagem**, Campo Mourão/PR, v.7, n. 1, p. 170-186, Jan-jun. 2014.

Disponível:<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/4224/4495>. Acesso em: nov. 2018.

OLIVEIRA; CANDAU. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002). Acesso em ago. 2020

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 20-53.

ROCHA, R. M. de C; TRINDADE A. L; BRASIL. MEC/SECAD. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 50-65

SILVA, Úrsula. **Cultura visual e história da arte: a tradição do olhar sob a ótica pós-moderna**. In: SIMP: Memória, patrimônio e tradição, 4., 2010, Pelotas, RG. Anais [...]. Pelotas, RG: Universidade Federal de Pelotas, 2010. p. 542-551.

SILVA, Úrsula. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: nov. 2018

SUANO, João. SANT'ANA, Jonathas. **Educação das Relações Étnico-Raciais, Interculturalidade e Complexidade: Questões para a Docência**. Triângulo Mineiro: editor Dra. Marinalva Vieira Barbosa, 2017. v. 4. ed 2 Disponível em: [trindahttp://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagedeles/article/view/2106](http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagedeles/article/view/2106). Acesso em: jan. 2019.

TRINDADE, Azoilda. Impactos do Racismo na Educação. **Salto para o futuro**, Ano XXI Boletim 05 Edição Especial, p.3-11, Maio 2011. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Impacto%20do%20racismo%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Salto%20para%20o%20Futuro.PDF>. Acesso em dez. 2018

## **APÊNDICE A - PLANO DE CURSO**

### 8.1. Plano de Curso

**PROFESSOR:** Ellen Bento Alves

**Série:** 9º ano do Ensino Fundamental

**Disciplina:** Artes Visuais

**Ano de Competência:** 2018

**Objetivo Geral:** Propiciar o desenvolvimento artístico e da percepção estética. Desenvolver a sensibilidade e conhecimento artístico para compreender arte como um meio de humanização da realidade.

**Objetivo Específico:** Identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história de diferentes culturas e etnias; reconhecer a arte como área de conhecimento autêntico e autônomo, respeitando o contexto sócio cultural em que está inserida. Proporcionar vivências significativas em arte, para que o aluno possa realizar produções individuais e coletivas. Conhecer e saber utilizar os diferentes procedimentos de arte, desenvolvendo uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros. Observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando com interesse e curiosidade e apreciando arte de modo sensível.

### **3. CONTEÚDOS:**

**Unidade I (1º Bimestre: fevereiro/ março e abril) 16 h/a**

Arte e política

O Teatro do Oprimido

Identidade Cultural

Mulheres Artistas

**Unidade II (2º Bimestre: maio/ junho e julho) 16 h/a**

Performance

Barroco

Renascimento

Pop Arte

**Unidade III (3º Bimestre: agosto e setembro) 16 h/a**

História do cinema

Animação

Criação Artística

**Unidade IV (4º Bimestre: outubro/ novembro e dezembro) 16 h/a**

Arte Contemporânea

Principais Artistas Brasileiros

Arte afro-brasileira

**Recursos:** Lousa, datashow, lápis grafite, lápis carvão, caneta hidrocor, revistas, cartolina, folhas papel *canson*, folhas de ofício, guache.

**Metodologia:**

- Aula expositiva
- Aula prática
- Leitura de imagens
- Apresentação em grupo e individual

**Avaliação:** Participação, análise de portfólio, apresentação oral.

## 8.2. Plano de Aula

**Disciplina:** Artes Visuais

**Tema:** Arte Contemporânea no Brasil

**Duração:** Quatro aulas

**Professor:** Ellen Bento Alves

**Escola:** Sociedade de Ensino Arco Íris

**Modalidade:** Ensino Fundamental

**Série:** 9º ano Bimestre: 4º

**Ano:** 2018

**Objetivo Geral:** Propiciar uma experiência intercultural articulada o ensino da arte contemporânea. Conhecer a produção poética e visual de diversos artistas contemporâneos, com enfoque em artistas afro-brasileiros. Apurar a apreciação estética, experimentar modalidades artísticas que fujam de suporte tradicional.

### **Metodologia:**

Aula 1: Para a aula introdutória será proposto um debate crítico sobre o texto “O que é Arte Contemporânea?”, com o apoio do livro didático. Após a discussão do texto, imagens das obras dos artistas serão apresentadas com a intenção de identificar aspectos gerais da forma, características artísticas, e realizar uma análise estética com a turma. Realizando uma comparação com obras produzidas anteriormente ao século XX. Ressaltar a aproximação de linguagens artísticas como teatro, vídeo, dança. No final da aula será apresentado vídeo Marina Abramovic e Ulay – MoMa 2010.

Aula 2: Contextualizar a produção brasileira de arte contemporânea de artistas afrobrasileiros. Lista de artistas apresentados: Rosana Paulino, Rubem Valentim, Moises Patrício e Priscila Rezende. Frisar a importância da arte contemporânea no debate de assuntos “polêmicos”.

Aula 3: Roda de conversa com a turma sobre a produção artística do trabalho de Moises Patrício.

Aula 4: Criação de foto-performances inspiradas no trabalho do artista Moises Patrício.

**Recursos**: Apoio do livro didático, folhas coloridas, cartolina de diversas cores, revistas, tesoura e lápis de cor.