

COLÉGIO PEDRO II

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

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Christiane Cardoso Ribeiro

**DIVERSIARTE: UMA PROPOSTA
INTERCULTURAL PARA O ENSINO DAS ARTES
VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

PRODUTO EDUCACIONAL

**Ike: Possibilidades de Construções Estéticas e
Simbólicas pela Perspectiva Intercultural em Artes Visuais**

Rio de Janeiro
2020



Christiane Cardoso Ribeiro

**DIVERSIARTE: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA O ENSINO
DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador Professor Dr. Rogério Mendes de Lima

Rio de Janeiro
2020

COLÉGIO PEDRO II

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

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

R484 Ribeiro, Christiane Cardoso

Diversiarte: uma proposta intercultural para o ensino das artes visuais na educação básica / Christiane Cardoso Ribeiro. - Rio de Janeiro, 2020.

116 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério Mendes de Lima.

1. Artes Visuais – Estudo e ensino. 2. Educação étnico – racial. 3. Interculturalidade. 4. Prática pedagógica. I. Lima, Rogério Mendes de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 707

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Christiane Cardoso Ribeiro

**DIVERSIARTE: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA O ENSINO DAS
ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 15/40/2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima – Orientador
MPPEB

Profa. Dra. Esther Kuperman
MPPEB

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva
PPGEB-UERJ

Rio de Janeiro
2020

Minha homenagem a Exú, senhor de todos os caminhos e da dinâmica vital.

A Omolú e Oyá que me fortalecem, orientam e nunca me deixam só.

A todos os meus ancestrais, presentes em mim em todos os momentos, em especial às mulheres.

Asè!!!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível e concluído graças ao apoio de muitas pessoas. Cada um com seu jeito, de alguma forma promoveu em mim motivação para continuar em meio a tantas dificuldades.

Aos meus amados filhos Layse e Lohan, companheiros em todos os momentos e que fazem do mundo um lugar melhor.

A minha Leila e ao meu pai Reinaldo, que logo cedo me ensinaram o significado de decência e luta.

Ao Alan por toda tranquilidade e respeito que trouxe para minha vida, sempre apoiando meus desejos e contribuindo para as minhas realizações.

Aos avós, irmãos e sobrinhos, cuja existência me fez e me faz desejar um mundo mais justo e igualitário.

A minha prima Verônica, sempre com a mão estendida e de coração aberto, fez diferença na construção deste estudo.

Ao meu orientador Rogério por não ter desistido, por ter sido compreensivo e profissional ao mesmo tempo, por toda partilha de conhecimentos e por toda dedicação e orientação. Por ter sido amigo.

Aos meus amigos da turma de Mestrado que nunca soltaram a minha mão e com os quais partilhei momentos importantes e emoções diversas.

Aos meus alunos, que mesmo sem saber me fizeram chegar até aqui, alimentaram minhas esperanças e minha luta por justiça social.

RESUMO

RIBEIRO, Christiane Cardoso. **DiversiArte**: uma proposta intercultural para o ensino das Artes Visuais na Educação Básica. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

O presente estudo consiste numa pesquisa qualitativa, que analisou o processo de construção coletiva de um material didático voltado para o ensino das Artes Visuais no segundo segmento da Educação Básica e que tem como premissa a perspectiva intercultural crítica e a pedagogia decolonial. Busca-se preencher com a pesquisa e com o produto educacional desenvolvido ao longo do processo, as lacunas existentes e identificadas resultantes da escassez de material didático que apresente uma proposta de abordagem e referencial visual para as aulas de Artes Visuais no qual os diferentes grupos étnico-raciais pertencentes à nossa matriz cultural e suas produções artísticas sejam representados sem hierarquização racial. Esta percepção surgiu com a observação da prática cotidiana enquanto professora de Artes da educação básica e a constatação, a partir das leituras realizadas, para construção do projeto de pesquisa. Inicialmente foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, cujos resultados foram analisados e tomados como base para a construção de um protótipo do produto educacional. Em seguida, através de oficina, esse material foi apresentado aos professores que coletivamente fizeram observações, sugestões e considerações. A partir dos debates coletivos, o produto foi alterado e sua versão final foi disponibilizada com foco para uso em aulas de Artes Visuais, mas com possibilidade de alternativa para professores das diversas áreas do conhecimento. O processo de seleção dos professores foi o método conhecido como bola de neve, pelo qual se forma uma rede de profissionais a partir de contatos iniciais. A pesquisa define-se como uma pesquisa-ação. Espera-se que o material produzido constitua-se em ferramenta alternativa para que os professores possam trazer a abordagem intercultural crítica para suas aulas.

Palavras-Chave: Ensino de Artes Visuais; Interculturalidade; Material Didático; Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

RIBEIRO, Christiane Cardoso. **DiversiArte**: uma proposta intercultural para o ensino das Artes Visuais na Educação Básica. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

This study is a qualitative research that intends to analyze the process of collective construction of didactic material for teaching of Visual Arts for the second segment of Basic Education, and which premise the critical intercultural perspective and the decolonial pedagogy. The objective of this research and also the educational product developed throughout the process is the filling of possible gaps identified due to the scarcity of didactic material that contains an approach and visual references that include the artistic productions of the racial ethnic groups of our cultural matrix, with considerations on its aesthetic and artistic value equivalent to other subjects and proposing reflections on cultural diversity. This perception arises from my personal observation of daily practice as a teacher of Arts in basic education and the verification from the readings made for the construction of the research project. Initially, questionnaires will be applied and half-structured interviews will be conducted with teachers, the results of which will be analyzed and taken as a basis for building a prototype of the educational product. Then, through workshops, this material will be presented to teachers who could collectively make observations, suggestions and considerations. From the collective debates, the product will be improved and its final version made available for use in visual arts classes, and with alternatives for teachers from other different areas of knowledge. The teacher selection process adopted is a method known as the snowball method, through which a network of professionals is formed from initial contacts. The research is defined as an action research and the data analysis methodology will be the critical discourse analysis. The material produced is expected to be an alternative tool that enables teachers to take a critical intercultural approach in their class.

Keywords: Visual Arts Teaching; Interculturality; Courseware; Elementary School; Ethnic-racial Studies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|---------|
| Figura 1 - Capa de livro didático | pág.23 |
| Figura 2 - Página de livro didático | pág.24 |
| Figura 3 - Interior de livro didático | pág.37 |
| Figura 4 - Esquema da Proposta Triangular - eixo História da Arte..... | pág.38 |
| Figura 5 - Esquema da Proposta Triangular - eixo leitura de obra..... | pág.38 |
| Figura 6 - Esquema da Proposta Triangular - eixo fazer artístico | pág.39 |
| Figura 7 - Capa de livro didático de Artes Visuais | pág.40 |
| Figura 8 - Página do livro didático | pág.41 |
| Figura 9 - Página do livro didático | pág.42 |
| Figura 10 - Página do livro didático | pág.43 |
| Figura 11 - Orientações curriculares de Artes Visuais | pág.47 |
| Figura 12 - Orientações curriculares de Artes Visuais | pág. 47 |
| Figura 13 - Orientações curriculares de artes Visuais..... | pág.48 |
| Figura 14 - Sumário de livro didático de Artes Visuais | pág.51 |
| Figura 15 - Sumário de livro didático..... | pág.52 |
| Figura 16 - Construção da linha do tempo na Oficina..... | pág.79 |
| Figura 17 - Fotografia do terceiro dia de Oficina..... | pág.80 |
| Figura 18 - Confraternização da Oficina..... | pág.81 |
| Figura 19 - Obra artística de Moisés Patrício | pág.86 |
| Figura 20 - Obra artística de Rosana Paulino..... | pág.87 |
| Figura 21 - Obra artística de Victor Ekpuk..... | pág.88 |
| Figura 22 - Obra artística de Luiz Abreu | pág.89 |
| Figura 23 - Obra artística de Carlos Vergara | pág.90 |
| Figura 24 - Obra artística de Luiz de Abreu..... | Pág.91 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|---------|
| Tabela 1: Gráfico das idades coletadas | pág. 61 |
| Tabela 2: Gráfico do tempo do tempo de atuação no magistério..... | pág. 61 |
| Tabela 3: Gráfico sobre conhecimento legislativo..... | pág. 62 |
| Tabela 4: Gráfico sobre a relação entre a legislação e material didático..... | pág. 62 |
| Tabela 5: Gráfico sobre adequação de material didático..... | pág. 63 |
| Tabela 6: Gráfico sobre políticas públicas eficientes..... | pág. 64 |
| Tabela 7: Gráfico sobre o racismo em espaço escolar | pág. 65 |
| Tabela 8: Gráfico sobre ocorrências de racismo em espaço escolar..... | pág. 65 |
| Tabela 9: Gráfico sobre ações de combate ao racismo..... | pág. 67 |
| Tabela 10: Gráfico sobre identificação étnica dos entrevistados | pág. 67 |
| Tabela 11: Gráfico sobre identificação do gênero dos entrevistados | pág. 67 |
| Tabela 12: Gráfico sobre a orientação religiosa dos entrevistados | pág. 68 |
| Tabela 13: Gráfico sobre intervenções pedagógicas | pág. 69 |
| Tabela 14: Participantes da oficina | pág. 72 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1.1 Objetivos..... | 16 |
| 1.1.1 Objetivos específicos..... | 16 |
| 1.2 Justificativa..... | 16 |
| 2 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E ENSINO DAS ARTES VISUAIS: NOVAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DISCENTE..... | 19 |
| 2.1 Breves considerações sobre a trajetória do ensino de Artes no Brasil..... | 19 |
| 2.2 Ensino de Artes Visuais e Eurocentrismo: dilemas para a formação discente. | 25 |
| 2.3 Colonialidade, eurocentrismo e educação escolar..... | 29 |
| 2.4 O currículo como instrumento de perpetuação da dominação colonial..... | 31 |
| 2.5 Descolonizar o currículo e repensar a escola..... | 34 |
| 3 ENSINAR ARTES VISUAIS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES..... | 36 |
| 3.1 Limites do ensino de Artes Visuais na perspectiva multicultural..... | 37 |
| 3.2 As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e a interculturalidade no ensino de Artes: possibilidades?..... | 44 |
| 3.3 A arte como forma de reler o mundo: novas possibilidades pedagógicas..... | 49 |
| 4 METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS..... | 54 |
| 4.1 Pesquisa-ação como metodologia de intervenção..... | 56 |
| 4.2 Os procedimentos da pesquisa..... | 58 |
| 5 O PRODUTO EDUCACIONAL, SUAS PROPOSTAS E POSSIBILIDADES COMO FERRAMENTA DE ENFRENTAMENTO AO PROCESSO DE COLONIALIDADE..... | 82 |

| | |
|---|------------|
| 5.1 A abordagem triangular como suporte metodológico ao uso do material..... | 84 |
| 5.2 Possibilidades de uso do material..... | 85 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 93 |
| REFERÊNCIAS..... | 95 |
| APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES..... | 99 |
| APÊNDICE B - OFICINA INTERAGINDO: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 103 |

1 INTRODUÇÃO

Comecei minha vida acadêmica na área educacional no ano de 1998 com a aprovação para cursar Licenciatura em Artes Plásticas na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tanto minhas experiências enquanto aluna do ciclo básico (durante a Ditadura Militar), quanto da graduação direcionaram meu entendimento e compreensão das aulas como transmissão de conteúdos, não só pelo que era ensinado, mas pela forma como esse processo se dava tendo por finalidade proporcionar aos educandos conhecimentos teóricos, utilizando como fio condutor os conteúdos conceituais eurocentrados.

Meu primeiro contato com práticas educacionais que privilegiavam reflexões críticas sobre os temas abordados nas aulas de Artes ocorreu durante o estágio obrigatório no Colégio de Aplicação da UFRJ. A diversidade cultural era considerada e tanto o currículo como as práticas docentes se valiam da abordagem multicultural.

Assim como a grande maioria dos profissionais graduados nas licenciaturas, comecei minha vida profissional em uma escola particular no bairro da Penha (região da zona norte do Rio de Janeiro) que estruturava todo seu currículo e práticas pedagógicas no sócio-interacionismo e recebia um público bem diversificado, implicando em salas de aula completamente heterogêneas o que me fez entender prontamente a importância da flexibilização e diversidade do currículo e dos planejamentos. Durante longo tempo considerei que existia liberdade de atuação naquele espaço onde se afirmava praticar a gestão democrática e participativa, desde que o assunto abordado não se referisse a religiosidade ou cultura africana. Havia um entendimento pessoal sobre a necessidade de “falar” em sala de aula sobre as três culturas que deram origem à cultura brasileira, e intuitivamente, sem base teórica, abordar sua diversidade e alguns dos elementos que as compõe (música, dança, culinária, religião, hábitos diários), baseando-me no Conceito do Multiculturalismo e ausência do entendimento que as limitações e censuras impostas eram tentáculos da cultura hegemônica à serviço da colonialidade.

Apesar do público bem diverso nesta instituição, ela se apresentava predominantemente branca e os temas ou propostas de projeto que mencionassem a religiosidade africana eram censurados sob a alegação que não agradaria aos responsáveis. A censura e o racismo religioso se repetiram nas várias instituições particulares onde trabalhei e sua intensidade era proporcional à quantidade de famílias cristãs (protestantes neopentecostais e católicas

conservadoras). Faço esta afirmação, pois sempre fora a justificativa empregada pelas equipes de direção e coordenação ao censurar o tema. Apesar de toda a dificuldade enfrentada em reação às minhas propostas e práticas pedagógicas, buscava estar em eventos onde encontrava discursos coerentes e enriquecedores sobre o tema em questão e, cada vez mais, o levava para as salas de aula, em cada fala, em cada assunto abordado, ainda que pelo viés curricular condutor eurocentrado.

As escolas outrora brancas, mudam de cor quando me deparo com uma sala de aula na comunidade da Vila Cruzeiro, ao ingressar no Município do Rio de Janeiro. O lápis “cor de pele” (salmon) tão utilizado pelos antigos alunos já não servia mais, mas ainda era este o mais procurado mesmo pelas crianças, principalmente as de pele retinta. Todavia, como esperar que aqueles alunos buscassem suas cores nos lápis, se estas mesmas cores não estavam nas imagens usadas como referência por mim, muito menos nos outdoors, nas capas de revistas ou programas de televisão?

O meu reconhecimento destas práticas como racistas acontece de forma concomitante ao meu entendimento como mulher preta e as lembranças de todo o racismo sofrido; as poucas companhias, os raros convites para festas e passeios em grupos e a luta constante que sempre travei para conter os cabelos. Recordo-me claramente das dores sentidas por dormir com a cabeça coberta de grampos tentando esconder o que hoje é motivo de orgulho, meus cabelos que foram herdados de homens e mulheres livres, escravizados e relegados à subalternos, categorizados por seus dominadores como seres menores e incapazes de contribuir positivamente à sociedade, não fosse pelo seu trabalho braçal e sem uso de intelecto. Sempre estive à margem nos ambientes que frequentava por carregar em meu corpo essa ancestralidade. A perversidade das práticas racistas é tão eficiente que impede o desenvolvimento de uma criança de forma livre e segura, negando-lhe o conhecimento de sua própria origem.

Sendo a escola local não só de desenvolvimento dos saberes teóricos, mas espaço para que se estabeleçam os mais diversos questionamentos a partir do conhecimento da construção e manutenção da cultura hegemônica e suas diversas ferramentas de manutenção, assim bem como o nosso local de permanência nesse processo, é fundamental que as práticas e metodologias utilizadas no ensino das Artes Visuais deixem de ser eurocentradas ou somente multiculturais e proponham reflexão crítica sobre as cores que foram negadas, assim como promovam o entendimento dos alunos dos porquês desta negação.

É possível constatar, através de observações empíricas praticadas ao decorrer de grande parte desta minha trajetória docente, que as culturas nativas, africanas e afro-brasileiras sempre foram exploradas superficialmente, de forma estereotipada e a partir do olhar dominante eurocentrado, estando associadas ao artesanal e ao manual, e que, mesmo com a criação e entrada em vigência das Leis 10.639/03 e 11.685/08, ainda existem lacunas no seu cumprimento de forma integral. O estudo dos temas explicitados como conteúdo curricular, em geral se dá nos meses de abril e novembro quando são comemorados, respectivamente, o Dia do Índio e o da Consciência Negra, através de ações pontuais e descontextualizadas não tendo como orientadores objetivos que se proponham a desdobrar as propostas legislativas em vigor, coerentemente, ao longo de todo o currículo. Tais verificações e observações, em conjunto com toda trajetória pessoal, acadêmica e profissional, despertaram o desejo de conhecer a questão à fundo e entender em qual parte do processo, desde a elaboração das Leis até as ações educacionais, a proposta legislativa é negligenciada e não cumprida, ou cumprida parcialmente, deixando assim de ser efetivada e legitimada.

Os exemplos apresentados espelham algo que o ambiente escolar evidencia cotidianamente, o racismo vivido pelas populações negra e indígena, desde a colonização. Racismo esse que, como afirma Lima (2015), possui duas dimensões: uma objetiva ligada a negação das condições materiais para que essas populações se coloquem em situação de igualdade na disputa pelas posições de status na sociedade brasileira, e outra subjetiva, relacionada às dimensões cultural e ideológica da vida cotidiana, que subalterniza esses sujeitos, dificultando seu reconhecimento e constituição enquanto ator social que questiona os padrões hegemônicos de sociedade.

Este estudo se coloca no campo de crítica dessa segunda forma da dominação racial e parte do questionamento dos currículos e práticas no ensino de Artes Visuais como elementos que colaboram na persistência do racismo, na medida em que secundarizam ou invisibilizam as culturas afro-brasileiras e indígenas no dia a dia da escola.

Apesar da entrada em vigor das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e “indígena” e indicam o uso de ações pedagógicas que atendem a pluralidade cultural da sociedade brasileira, não há uma correspondência dessa proposta nas elaborações curriculares e ações pedagógicas implementadas na escola. Na maioria das vezes, o ensino de Artes Visuais continua sendo ministrado numa perspectiva eurocentrada, que exclui ou secundariza a contribuição artística das populações negras e indígenas, gerando um hiato na formação dos estudantes.

Entendemos o eurocentrismo como o padrão de poder que se desenvolve a partir do século XVI e que tem a Europa como referência e modelo a ser seguido pelos demais povos. Esse padrão de poder que emerge a partir das relações de dominação instituídas com o processo de colonização das Américas e seus desdobramentos, com a escravização de milhões de africanos e o genocídio indígena, se difunde por todas as esferas da vida social, afetando a construção identitária e as práticas sociais dos indivíduos.

Do ponto de vista da educação, o eurocentrismo gera uma lacuna que precisa ser preenchida, para que se possa proporcionar aos estudantes a compreensão das relações de poder entre colonizadores e colonizados e seus impactos no presente. Nesse sentido, denunciar as relações de poder presentes na determinação dos valores estéticos, culturais e sociais das produções artísticas indígenas, africanas e afro-brasileiras e promover o reconhecimento dessas produções por parte dos estudantes é um desafio a ser superado.

Considerando a diversidade cultural brasileira, faz-se necessário que o estudo da história e da cultura dos povos que contribuíram para esse aspecto tão diverso seja incluso no currículo escolar de modo efetivo e não parcial ou secundarizado, através de ações pedagógicas que contemplem uma abordagem plural, promovendo o autoconhecimento cultural dos estudantes negros e negras e como a condição de subalternidade foi instituída pelo processo de colonização e mantida pela colonialidade do poder.

Inserida nesse contexto, esta pesquisa trabalha com o seguinte problema: de que forma a adoção da perspectiva intercultural crítica e da pedagogia decolonial na produção de um material didático para o ensino das Artes Visuais e na condução das práticas docentes pode colaborar na efetiva integração das contribuições artísticas africanas afro-brasileiras e nativas na escola básica?

Este estudo se define como uma pesquisa-ação que se vincula teórica e metodologicamente à perspectiva intercultural e que faz uso de dados qualitativos e quantitativos para alcançar os objetivos propostos. Acredita-se que a produção e o uso desse material proporcionem reflexões, questionamentos e construção de possíveis novos significados para a produção artística e o ensino das Artes Visuais na escola, favorecendo o estudo estético e construção simbólica diversificada.

Para a coleta de dados foram utilizados a análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. Na etapa de produção do material didático se fez ainda uso da observação participante. O método de análise de dados foi a análise crítica do discurso. Os sujeitos

envolvidos nas pesquisas foram professores da escola básica, em sua maioria docentes de Artes Visuais ou Plásticas, e que concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O produto educacional desenvolvido foi construído a partir de uma oficina realizada com professores e consiste em um material didático de apoio às aulas de Artes Visuais que tem na perspectiva intercultural crítica sua proposta didático-pedagógica.

Espera-se que esta pesquisa e o produto educacional dela resultante possam colaborar para a produção de novas possibilidades pedagógicas geradas pela utilização de um material pedagógico que favoreça o diálogo simétrico entre os diferentes sujeitos históricos e levem ao reconhecimento da contribuição cultural dos diferentes sujeitos para a compreensão da Arte.

1.1 Objetivos

O estudo tem como objetivo geral analisar o processo de construção coletiva de um material didático de apoio, voltado para o ensino das Artes Visuais na Educação Básica, com foco no segundo segmento do ensino fundamental e que tem como premissa a perspectiva intercultural crítica. O material terá como proposição responder à necessidade de reconfiguração dos conteúdos debatidos na escola básica de forma que sejam criadas possibilidades que auxiliem na superação das diversas hierarquizações resultantes de uma abordagem eurocentrada presente nos currículos e nas estratégias pedagógicas.

1.1.1 Objetivos Específicos

Enquanto objetivos específicos, a pesquisa apresenta as seguintes etapas: pesquisa documental em materiais didáticos e orientações curriculares de Artes Visuais propostos na legislação vigente; identificação das lacunas encontradas e sua relação com a predominância de uma educação artística eurocentrada; adoção da perspectiva intercultural crítica como alternativa para o enfrentamento de um ensino eurocentrado; desenvolvimento em conjunto com professores um material didático intercultural para o ensino de Artes Visuais; analisar o processo de produção do material didático e sua aplicabilidade nas turmas de segundo segmento do ensino fundamental.

1.2 Justificativa

A pesquisa é justificada a partir de três dimensões: acadêmica, profissional e social. Do ponto de vista acadêmico, há uma premência de observar, identificar e propor ações que objetivam suprir possíveis lacunas no ensino de Artes Visuais na Educação Básica, entre elas a

escassez de materiais didáticos que possibilitem a formação intercultural dos estudantes, propondo um diálogo ,no qual as culturas e expressões artísticas das populações negra e indígena sejam trazidas para o centro da formação discente.

Segundo Candau (2006), a educação intercultural afeta a educação em todas as suas dimensões e promove interação entre diversos sujeitos e grupos culturais, levando em conta inerentes conflitos que possam existir, além de orientar processos que objetivam o reconhecimento do direito à diferença. Muito além de proporcionar conhecimento teórico aos estudantes, visa-se provocar reflexões sobre a atual hegemonia cultural e buscar os possíveis motivos para subalternização de determinadas culturas, em detrimento de outras

Do ponto de vista profissional, busca contribuir para a produção de um material didático para o ensino de Artes Visuais que colabore nas ações cotidianas de professores do segundo segmento do ensino fundamental propondo abordagens combativas ao processo de colonialidade e sirva como alternativa para proporcionar uma conexão com a realidade de grande parte dos estudantes da rede pública de ensino.

No que se refere à dimensão social, esta pesquisa pretende contribuir para o alcance dos objetivos propostos na legislação vigente, tais como:

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.” e “Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. (BRASIL,2018, Art 16).

Dessa forma, a pesquisa realizada e o produto educacional inerente à Dissertação, permitirão que o ensino de Artes Visuais possa dialogar com os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional de forma reflexiva e contribuir para uma educação artística voltada para o enfrentamento das desigualdades raciais e valorização das culturas subalternizadas, pretendendo atuar diretamente no enfrentamento das teorias e práticas racistas dentro e fora do espaço escolar, apresentando as produções artísticas de origem “indígena”, africanas e afro-brasileiras como dinâmicas e ainda em processo de configuração, desconfiguração e ressignificação e com valor estético.

2 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E ENSINO DE ARTES VISUAIS: NOVAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DISCENTE

Ao discutir o problema da formação escolar no Brasil, Freire (1996) chama a atenção para vários aspectos do que ele classifica como uma forma de educação opressora. Na sua descrição da denominada “educação bancária”, o educador pernambucano afirma que os conteúdos são:

[...] retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, com verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não, dizê-la. (FREIRE, 1996, p.57)

Nesse sentido, uma educação que apresente aos estudantes apenas uma visão da realidade, promove uma formação inadequada e que não permite ao educando efetivamente se tornar sujeito de sua própria vida. Na verdade, esse processo de educação quando aplicado em larga escala como em nossas escolas, servem ao propósito de “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (FREIRE, 1996, p.59). E impõe subjetivamente aos grupos oprimidos um olhar sobre a sociedade onde “Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologias da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos.” (FREIRE, 1996, p. 59).

Se implementado dessa forma, a educação será um instrumento para consolidar a dominação. Um modo pelo qual as práticas, valores e visões de mundo dos grupos dominantes são incutidos na mente dos grupos dominados, silenciando suas histórias, suas culturas, ou apresentando-as como sinais exóticos de um mundo que não mais existe.

O presente capítulo se divide em duas partes. Na primeira, apresenta a trajetória do ensino de Artes Visuais no Brasil, enfocando principalmente como a legislação vai pensado e dando contornos ao ensino da disciplina. Na segunda parte, o capítulo pretende discutir como os currículos são um elemento central para a produção de formas de pensar e agir no mundo e como são impactados pela denominada colonialidade do poder. Dessa forma, a produção de formas de educar que superem o modelo bancário de educação passa pela descolonização dos currículos e pela proposição de novas formas de ser e fazer escola.

Neste capítulo trataremos do processo de reconhecimento, inclusão e institucionalização do ensino da Arte como disciplina curricular obrigatória na educação formal básica, através do

entendimento de sua trajetória enquanto campo do conhecimento indissociável da construção cultural brasileira e sob quais paradigmas se deu este percurso, além das possibilidades surgidas advinda das práticas docentes e reflexões exercidas sobre elas, a partir da análise dos documentos oficiais responsáveis pela construção e legitimação deste percurso.

Buscaremos ainda evidenciar as bases metodológicas referentes e pertinentes ao ensino de Artes e apontar novas possibilidades de ressignificação dos planejamentos e práticas docentes em busca do desenvolvimento de ações de efeito contundente na promoção e construção de reflexões sobre as desigualdades étnico-raciais tão evidentes na História da Arte europeia utilizada como eixo condutor do ensino de Artes no espaço escolar da Educação Básica.

2.1 Breves considerações sobre a trajetória do ensino de Artes no Brasil

Ao tratarmos do processo de reconhecimento, inclusão e institucionalização do ensino da Arte como disciplina curricular obrigatória na educação formal básica, faz-se necessário buscar entender sua trajetória enquanto campo do conhecimento indissociável da construção cultural brasileira e sob quais paradigmas se deu este percurso.

A pesquisa focaliza as características gerais do ensino de Artes no Brasil e a trajetória histórica do movimento a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1971 (BRASIL, 1971), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e considerando as leis 10.639/03 e 11.645/08, até chegarmos à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), apontando a influência dos ideais e princípios estéticos europeus e norte-americanos e a importância que ainda lhes é destinada.

Propõe-se utilizar os objetivos definidos nos documentos norteadores e suas bases bibliográficas como referencial para analisar o objeto de estudo em estreita relação com o contexto de sua produção, e considerando tanto a Arte-Educação quanto o ensino de arte como práticas que não são diferentes de qualquer outra prática humana, refletindo o cenário social e cultural em que se encontram inseridas e se prestando ao papel de reiterar as concepções estéticas europeias como o eixo condutor das produções nacionais, apesar de reconhecer a necessidade da abordagem multicultural.

Deve se considerar ainda que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Arte estabelecem entre si relações sociais em um estado específico do conhecimento, desenvolvendo e criando e ressignificando construção simbólica representativa.

Parte-se do pressuposto de que a arte e a Educação não detêm uma história disjunta, mas constituem-se em parte integrante do todo sociocultural, apresentando em subjetividades e nuances individuais e coletivas.

A questão analisada é evidenciada na indagação de que forma e em que circunstâncias históricas específicas o movimento de arte educação, que não é endógeno ao ensino formal brasileiro, passou a ter importância como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica e sob quais condições se estabeleceu.

Documentos e parâmetros curriculares orientam e apresentam diretrizes para elaborações curriculares do ensino das artes, contudo o cenário que ainda se apresenta heterogêneo e descontextualizado no que tange às identidades culturais nacionais, e a leitura crítica deste cenário levando em consideração seus contextos de produção e as tensões criadas.

No que se refere ao ensino das Artes Visuais, existe uma longa e inconstante trajetória que impacta diretamente na organização e heterogeneidade dos seus componentes curriculares abordagens e metodologias desenvolvidas e adotadas e este fato se justifica pelas complexas relações culturais que instituíram e influenciaram o ensino da Arte no Brasil.

Segundo Barbosa (1978), interferências filosóficas, econômicas, sociais, artísticas e educacionais sobre os propósitos determinantes ou finalidades do Ensino da Arte no período compreendido entre a chegada da Missão Artística Francesa e o Modernismo ajudaram a moldar essas complexas relações, mas não é possível deixar de considerar a primeira relação que objetivava o processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de inserir elementos estéticos e simbólicos estabelecida entre os Padres Jesuítas e os nativos brasileiros, iniciando assim a segregação artística e o abafamento de saberes e concepções pertinentes aos grupos nativos. Já existia neste momento a intenção de educar seguindo os moldes europeus pré-definidos e baseado no conceito de Arte trazido da Europa para cá. É preciso considerarmos que o próprio conceito e definição do que é Arte, advindo da Europa certamente não correspondia ao entendimento dos nativos possuidores de critérios próprios para definir o que lhes era agradável ao olhar ou não. A autora afirma ainda, que ao observar aulas de Arte na década de 1970, constata métodos e conteúdos originários do século XIX e início do século XX.

O ensino e estudo da Arte chegam ao Brasil e são institucionalizados com a vinda da Missão Artística Francesa (1816), trazendo consigo a estética neoclássica europeia e o conceito de educação do olhar através do ensino das Belas Artes (constituídas então da Pintura, em suas variadas técnicas, de escultura e da gravura)

A presença desses artistas vai além de influências estéticas, se apresentando em contexto histórico onde se pretendia modernizar e “civilizar” a nova sede do reino. Ao se estabelecerem,

desenvolvem as estruturas necessárias para a criação da Academia Imperial de Belas Artes, instituindo assim o ensino oficial das Artes pelo viés do Neoclassicismo Europeu, seguindo a tendência mundial e subalternizando as outras produções artísticas brasileiras não consonantes com esses cânones estéticos neoclássicos e ficando o ingresso aos estudos restrito aos aristocratas.

Durante longo período, o legado da Missão Artística Francesa faz o ensino das Artes ser entendido como produções pictóricas que se davam principalmente através de pinturas realizadas atendendo à estética europeia e seus parâmetros. Neste período a separação entre as produções realizadas por nativos, africanos e afrodescendentes é sacramentada uma vez que fica à cargo da aristocracia produzir as “belas artes”, carregadas de cânones da beleza e retórica europeias e aos subalternos as produções manuais com finalidade utilitária e desprovida de significados. (BARBOSA, 1978)

Em 1971, o ensino de Arte foi incluído no currículo escolar, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/5.692) com a denominação de Educação Artística, sendo considerada uma “atividade educativa” e não uma disciplina (BRASIL, 1971). Esta introdução representou um avanço, em especial, porque deu sustentação legal às práticas educacionais e pelo reconhecimento do papel da arte na formação dos indivíduos, ainda que este ganho tenha ficado muito aquém do entendimento, classificação e reconhecimento do ensino de Artes como campo do conhecimento.

O resultado dessa proposição, entretanto, pode ser considerado como contraditório e paradoxal, pois a Educação Artística foi abordada e tratada de modo indefinido, o que fica evidente na redação de um dos documentos explicativos da lei. O Parecer nº 540/77 do MEC, onde consta que: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1977, não paginado). Ainda no mesmo parecer discorreu-se sobre a importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão, como é constatável no trecho destacado do referido parecer e citado a seguir.

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer - preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo - e com a qualidade de vida. (BRASIL, 1977, não paginado)

Outro entrave encontrado entre a implementação da LDB/71 e a validação das propostas nela contidas para o ensino da Arte foi a ausência de cursos superiores de formação na área do

conhecimento. Como consequência muitos professores encontravam-se imbuídos da responsabilidade de ensinar “arte” e suas linguagens (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas), sem um curso superior que os preparasse e capacitasse para tal função.

Contraditoriamente a essa diretriz da “livre expressão” apresenta paradigmas escolanovista no que tange a criação livre por parte dos educandos e os colocando como protagonistas no processo de criação, mas orienta que os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados e evitando o uso de imagens como referência para as produções dos docentes. O uso das mesmas poderia influenciar a concepção e criação das produções.

Uma das concepções sobre a Livre-expressão, concorda que sua adoção enquanto metodologia de suporte às práticas pedagógicas em Artes, teve como consequência a falta de homogeneidade no entendimento dos objetivos que conduziriam o ensino da disciplina em espaços formais de ensino, como constatamos na citação a seguir.

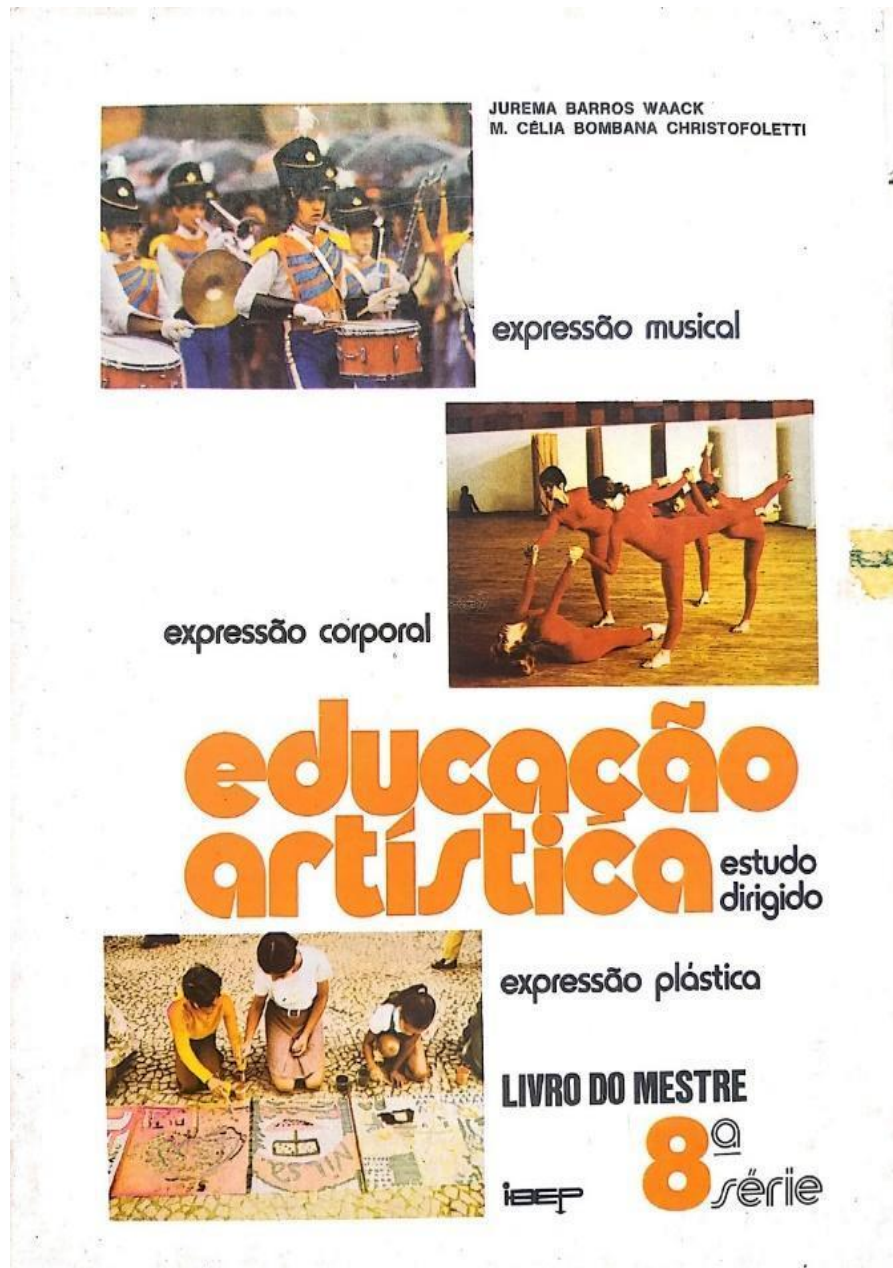
A concepção da “livre-expressão” vincula-se histórica e ideologicamente ao Modernismo, pois enfatiza a visão pessoal como interpretação da realidade, a emoção como principal conteúdo da expressão e a busca do novo, do original a ser alcançado. Disso resultou, segundo os críticos dessa concepção, uma defasagem entre a Arte produzida no período e a Arte ensinada nas escolas. (RIZZI, 2008 *apud* BARBOSA, 2008, p. 66).

Entre os anos de 1970 e 1980, de modo geral, os professores que atuavam na docência dessas linguagens artísticas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos de ensino fundamental e médio em todas as linguagens artísticas. Pensar e elaborar um currículo onde as quatro linguagens deveriam ser contempladas (Artes Cênicas, Dança, Música e Artes Visuais) nas aulas ministradas pelos profissionais que não foram formados e capacitados para esta função, fez surgir a estratégia de que ao se trabalhar com técnicas isoladas, estaria se trabalhando todas as áreas. Essas técnicas estavam voltadas para a criação do trabalho artístico, objetivando o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade do aluno, que em geral se sistematizavam através de desenhos mimeografados oferecidos para que fossem coloridos, mas sempre seguindo o padrão da realidade, ou seja, utilizando cores e efeitos gráficos que não fugissem do real.

Na verdade, o ensino de Arte nas escolas e essas técnicas não pressupunham conteúdo teórico acerca da história da arte ou das produções artísticas dos diversos períodos, mas ainda assim se utilizavam dos referenciais europeus e norte-americanos, desconsiderando as nossas

características sociais e culturais. Eram atividades isoladas com o caráter de desenvolver o ‘fazer expressivo’, através de aulas com temas, ou simplesmente com o desenvolvimento de técnicas artísticas. Até hoje é possível se encontrar práticas educacionais no ensino da arte substanciadas pelos temas e técnicas de forma isolada e descontextualizada, como se pode notar nas imagens abaixo que foram retiradas de livros didáticos.

Figura 1: Capa de material didático



Fonte: Waack e Christofoletti [1973?]

O Livro Educação Artística - estudo dirigido, referente à então 8ª série da Educação Básica não possui a data de edição no corpo de suas informações técnicas, mas segue o

paradigma descrito anteriormente quanto à reprodução de imagens e ausência de análise crítica e reflexiva sobre conteúdo apresentado, como pode se constatar no exemplo reproduzido abaixo.

Figura 2: Interior do livro didático contendo atividade eurocentrada

CRIATIVIDADE

DESENHO A CARVÃO

MATERIAL: papel canson; carvãozinho de bétula (fusains) ou carvão de churrasco; borracha limpa-tipos; pano velho; fixador de carvão.

O carvãozinho de bétula é uma barrinha de carvão, de traço muito brando e suave, e se presta a trabalhos de luz e sombra, pois é grande a possibilidade de tonalidades, podendo-se obter as várias intensidades da sombra. (Se você não o encontrar, poderá substituí-lo por carvão comum.)

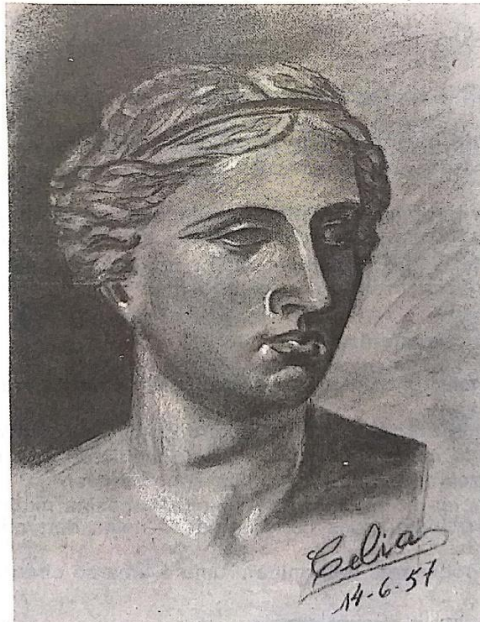
Agora, selecione alguns objetos simples que você não tenha dificuldade em desenhar, procure copiá-los, dando-lhes volume através de efeitos de luz e sombra. Use os dedos ou o trapo de pano para dar os meios-tons.

Observe as proporções dos objetos isoladamente e, em conjunto, observe também sua colocação.

Para dar pontos de luminosidade, use a borracha limpa-tipos.

Depois de pronto, fixe o trabalho com o fixador de carvão. (Spray para fixar cabelo também serve).

O professor não deve esquecer de orientar sobre o enquadramento do papel, linhas principais do desenho e equilíbrio.



| | | | |
|----------|--------------|--------------|--|
| Data | Ordem | Participação | |
| Material | Criatividade | Apresentação | |

39

Fonte: Waack e Christofolletti [1973?]

Pode-se constatar a partir da observação desta imagem que os cânones referenciados pertencentes às produções artísticas europeias são a base do estudo e atividade proposta. A editora responsável por esta publicação foi fundada em 1969 e “participou de todos os programas educacionais do governo para o fornecimento de livros didáticos desde a sua

fundação” disseminando assim por todo o país a Arte eurocentrada e negligenciando a diversidade cultural já existente no país.

Passados vinte e cinco anos da LDB/71 e após diversas reivindicações foi promulgada a LDB nº 9.394/96 que, em seu Art.26, § 2º, torna obrigatório o ensino de Artes na Educação Básica. Dessa forma, “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 16). A obrigatoriedade do ensino de Artes deveria oportunizar um ensino e formação significativos ao educando, considerando seu contexto sociocultural e construindo, dessa forma, conhecimentos pertinentes às linguagens artísticas, e reconhecimento cultural.

2.2 Ensino de Artes Visuais e Eurocentrismo: dilemas para formação discente

Cabe aqui um parêntese para explicar o significado do Eurocentrismo. Podemos definir eurocentrismo como a perspectiva de conhecimento prático e subjetivo do mundo elaborado na Europa Ocidental a partir de meados do século XVII em associação direta com a secularização burguesa do pensamento europeu que redundou no iluminismo e resultou na base econômica, cultural e política da modernidade. Seu desenvolvimento é profundamente impregnado pelas relações estabelecidas pelos colonizadores europeus com os continentes americano e africano. Pode ser representado por uma

[...] específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. No âmbito deste trabalho, proponho-me a discutir algumas de suas questões mais diretamente vinculadas com a experiência histórica da América Latina, mas que, obviamente, não se referem somente a ela. (QUIJANO, 2005, p. 126)

Como discutiremos com mais profundidade no capítulo 3, o eurocentrismo interfere diretamente nos currículos e nas práticas pedagógicas adotadas na escola. Não é diferente com o ensino de Artes Visuais. A LDB (Lei Federal 9394/96), trata a Arte como componente curricular obrigatório, e institui esta nova condição em toda a Educação Básica, sendo ratificada pela redação da Lei 13.415/2017 que alterou a legislação original e estabelecendo ainda as diretrizes para o ensino da cultura dos povos africanos e europeus.

A redação da lei confere à área do conhecimento das Artes Visuais o direito de abordar assuntos, questões e características históricas e culturais referentes aos povos africanos,

indígenas e europeus durante todo o currículo escolar, abrindo então precedentes para a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornarão estas questões mais específicas e assegurarão assim as práticas docentes destinadas à abordagem e estudo do tema em ambiente escolar, propondo que “ Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL,1996, Art. 26, § 2º).

Mesmo com os avanços obtidos na regulamentação sobre o ensino da Arte no Brasil, o cenário ainda apresenta características dispersas no que se refere à sua organização curricular e caminhos metodológicos, sendo reflexo das vastas e constantes mudanças sofridas desde a sua institucionalização como elemento curricular da educação Básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um documento elaborado após a promulgação da Lei nº 9.394/94, com o objetivo de normatizar o ensino de Artes no país e é de grande importância na busca por uma identidade nessa área do conhecimento, especificando as quatro linguagens pertencentes ao campo do conhecimento da Arte; Música, Teatro, Dança e Artes Visuais e destacaram a equivalência entre a “área de Arte” e dos outros conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com um dos textos descreve as possibilidades de conquistas a partir do ensino das Artes.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 15).

Podemos notar na citação acima que o termo “diferentes culturas”, favorece uma abordagem multicultural e pluricultural. O diálogo com os demais documentos oficiais norteadores da Educação Básica nacional que consideram o ensino das diferentes culturas, principalmente a africana e indígena, as reconhecendo como nossas matrizes culturais, negligenciam a leitura reflexiva e crítica sobre as relações culturais encontradas no cenário nacional, bem como as tensões resultantes à nível social, limitando-se ainda a sua coexistência. Entende-se que, com a abordagem de multiculturalismo feita pelos PCNs de Arte, “tem como objetivo maior contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural”. (BRASIL, 1997, p. 43).

A proposta de uma abordagem plural e multicultural encontrada nas orientações descritas nos objetivos gerais do PCN de Artes, no 3º e 4º ciclos do ensino fundamental que correspondem ao período que se inicia na 5ª série (6º ano) e finda na 8ª série (9º ano) serve

como base epistemológica à muitos estudos, reflexões e produções acadêmicas estabelecendo assim condições ideais para os avanços dos estudos da interculturalidade crítica. Podemos constatar esta abordagem com a leitura de dos objetivos gerais.

Assim, os conteúdos gerais do ensino fundamental em Arte são:

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das formas artísticas, modelos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de Arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos. (BRASIL, 1997, p. 55).

Ao serem apresentados de forma genérica, possibilitam o uso dos mais variados componentes curriculares, pelos caminhos, métodos e abordagens que em determinado momento predominem na educação.

Documento norteador mais recente em vigência, o BNCC (Base Nacional Comum Curricular), apresenta na seção destinada ao ensino da Artes, concepção abrangente e vasta dos pressupostos que caracterizam a disciplina como componente curricular obrigatório e orienta quanto aos caminhos esperados para que se atinjam os objetivos apresentados por ele.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BRASIL, 2017, p. 189).

É parte integrante do corpo textual apresentado no BNCC (BRASIL, 2018) as diretrizes que sinalizam os caminhos que devem ser seguidos para concepção de orientações curriculares e planos de curso mas apesar do destaque atribuído à pluralidade e a diversidade encontradas na cultura brasileira, ou até mesmo a menção a práticas que busquem desenvolver reflexões críticas ainda não é constatável sinalização no sentido da utilização de métodos pedagógicos e abordagens para que sejam repensadas as práticas docentes à fim de desenvolver a leitura crítica e assim estabelecer ferramentas o enfrentamento do racismo em suas mais variadas facetas, dentro e fora do espaço escolar.

Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas

e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes. (BRASIL, 2018, p. 193).

Os dados fornecidos pelos diversos documentos legais em vigor, tratam da normatização de todo o campo nacional da educação e entendem o ensino de Artes como área do conhecimento obrigatória ao longo de toda a educação básica, mas constatamos que apesar dos avanços conquistados no que se refere à consideração de coexistência das diversas culturas, isso não significa que haja ações promotoras do conhecimento e o entendimento da condição de importância em que as culturas africanas, afro-brasileiras e nativas foram colocadas e quais sujeitos não só a colocaram lá como se articulam constantemente os para as manterem com este status de subalternidade deslegitimando seus saberes.

2.3 Colonialidade, eurocentrismo e educação escolar

De acordo com Oliveira (2012), a segunda metade da década de 1990 e o início dos anos 2000 marcam a criação e a consolidação de um grupo de pesquisadores que têm na análise das relações sociais na América Latina seu foco de estudo. Formado em sua maioria por pensadores latino-americanos de diferentes áreas do conhecimento, o grupo modernidade/colonialidade tem como premissa que “modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda” (OLIVEIRA, 2012, p. 41).

A proposta do grupo é produzir uma forma de pensar diferente das narrativas hegemônicas produzidas pela modernidade europeia. Nesse sentido, é necessário que a imagem que temos do mundo é constantemente atravessada pela hegemonia política, econômica e cultural alcançada pela Europa a partir do processo de colonização, criando um mito no qual os europeus se veem e são vistos como portadores de valores civilizatórios superiores e que justificam, portanto, todas as formas de submissão impostas aos povos não europeus, em especial, os indígenas e africanos. Dois conceitos desenvolvidos pelo grupo são essenciais para a proposta deste estudo: o de colonialidade do poder e o de racismo epistêmico.

Partindo da ideia já exposta aqui de que a modernidade não pode ser pensada separadamente dos processos de colonização da América ocorridos a partir do século XVI, Quijano (2005) afirma que a ideia de raça é uma categoria mental da modernidade.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. (QUIJANO, 2005, p. 117)

A hierarquização racial, consequência direta da ideia de raça, foi uma forma de institucionalizar a dominação dos povos africanos e ameríndios, “uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista.” (QUIJANO, 2005, p. 118). Transformar as sociedades e povos dominados em inferiores justificava todas as ações implementadas pelos colonizadores, em especial a escravização e o genocídio.

O fim do processo de colonização não significou o fim da dominação sobre essas populações. Houve apenas uma transferência de domínio. Dos colonizadores europeus para as classes dominantes locais que se constituíram durante o colonialismo. Mais que isso, os séculos de dominação ajudaram a forjar uma sociedade onde as práticas coloniais não só se espalharam pelas diferentes esferas e grupos da sociedade, como se tornaram padrões de organização e reprodução social.

Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Como afirmam Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018, p. 12), os modelos eurocentrados são vistos como “ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas.”

A influência exercida pela perspectiva eurocêntrica em nossas sociedades, é fundamental na compreensão das relações sociais e raciais que vivemos. É a partir dessa constatação que Quijano elabora o conceito de colonialidade do poder. De forma sumária podemos afirmar que a colonialidade do poder é a persistência das relações de dominação iniciadas na colonização nas ex-colônias. Essa forma de dominação se caracteriza por:

a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna européia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; e c) a distorcida realocação temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. (QUIJANO, 2005, p.127).

Para Maldonado-Torres (2007, p. 131), a colonialidade está relacionada a “um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno” e que interfere na articulação

de todas as relações sociais. A colonialidade estabelece um padrão no qual os brancos e europeus são definidos como modelo e a história, os saberes e as práticas das populações negras e indígenas são silenciadas ou colocadas em segundo plano, por serem lidas como produções que não apresentam caráter artístico clássico, ou produtos resultantes de estudos acadêmicos.

Walsh (2009) afirma que a colonialidade do poder se subdivide em outras três dimensões: a do ser, que influencia na percepção que se tem dos sujeitos não europeus, a partir de uma oposição binária que os coloca como inferiores; a do saber, que torna o conhecimento uma propriedade europeia e estabelece como mítico ou folclórico todas as produções dos demais povos e a cosmogônica ou da mãe natureza, que define as formas de relacionamento com o meio ambiente e também desconsidera qualquer perspectiva não eurocêntrica no uso da terra ou dos recursos naturais. (WALSH, 2009, p. 14-15)

A relação entre a colonialidade e a educação é destacada por Maldonado-Torres (2007). O pensador porto-riquenho alerta que a colonialidade “Se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos em tantos outros aspectos da vida moderna.” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

Outro conceito importante para compreender o modo como as relações de poder interferem na educação é o racismo epistêmico. Toda a hegemonia construída a partir da colonialidade do poder, faz com que nenhuma outra forma de conhecer o mundo seja considerada válida. Desse modo, configura-se a visão de que o racismo é o “princípio organizador de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade” (GROSFOGUEL, 2018, p. 59). Em conjunto com as estruturas de poder, o racismo epistêmico nega às populações colonizadas o *status* de produtoras de conhecimento válido.

Assim, a noção de Arte, como a de ciência, se torna um privilégio europeu ocidental. Como as demais populações do mundo não fossem capazes de produzir expressões e manifestações artísticas tão importantes quanto aquelas expostas nas galerias pelo mundo. Mais ainda, as expressões artísticas populares do presente são deslegitimadas academicamente e artisticamente.

Dessa forma, esses modelos de pensar e organizar o mundo têm influência direta na educação, tanto nas práticas pedagógicas quanto nos currículos que lhes servem de base. Dessa maneira, o eurocentrismo é difundido e perpetuado através das gerações. No ensino de Artes Visuais, a preferência por uma abordagem eurocentrada exclui as produções negras e indígenas e impede que os estudantes reconheçam nas próprias criações de seus grupos étnicos, representações artísticas e legítimos padrões estéticos e simbólicos.

2.4 O currículo como instrumento de perpetuação da dominação colonial

Rosa (2006, p.9) faz uma crítica pertinente à atuação dos professores de Artes nas escolas. De acordo com a autora, “Os profissionais da área de Artes plásticas privilegiam a Arte europeia como a única matriz formadora do pensamento artístico nacional.” Essa postura traz para o cotidiano da sala de aula “as relações de poder, racismo e estigmatização” presentes na sociedade brasileira.

A constatação feita pela pesquisadora – e que talvez ainda seja a realidade cotidiana das escolas – tem relação direta com o modo como são construídos e colocados em prática os currículos, que na visão dessa pesquisa, se constitui no principal veículo da colonialidade do poder e do racismo epistêmico no campo da educação.

Antes de aprofundarmos o debate sobre currículo é importante abordarmos o conceito de hegemonia. Instrumento central para a compreensão do pensamento de Antônio Gramsci, pensador italiano, o conceito de hegemonia demonstra que a dominação no capitalismo não ocorre somente por conta das relações econômicas de produção, mas em articulação com a dimensão cultural da vida social. Dessa forma, exercer a hegemonia social significa fazer com que a visão de uma classe possa se sobrepor às demais, transformando as ideias e práticas cotidianas de um grupo em referência e modelo para os outros. (GRAMSCI, 1978)

Nesse sentido, a colonialidade é uma forma de hegemonia que permite às classes dominantes expandirem suas visões de mundo para as populações dominadas, fruto de um processo social contínuo e dinâmico. Uma das ferramentas para a produção dessas hegemonias – e contra hegemonias, como veremos adiante – é o currículo.

O pensador estadunidense Michael Apple (2006) afirma que a educação é permeada de disputas em torno de discursos sobre a realidade social. Essas disputas, que expressam as lutas pela hegemonia social, encontram nos currículos um de seus elementos mais significativos.

Silva (2000) afirma que o campo do estudo do currículo se divide em dois grandes grupos. Um que vê os currículos como um conjunto de conteúdos e outro que o percebe como somatório de experiências vividas na escola. Na linha adotada na pesquisa, entendemos que currículo envolve as duas dimensões apresentadas. Nesse aspecto, concordamos com Young (2014) que vê o currículo como um sistema de relações sociais e de poder expresso num corpo complexo de conhecimento especializado (YOUNG, 2014, p. 201).

No campo da disputa hegemônica, o currículo acaba por ser um instrumento de direcionamento na formação do senso comum, o que no caso da escola, significa as visões de

mundo mais amplas desenvolvidas pelos estudantes. Para Apple (2006), o currículo nunca é algo neutro ou sem implicação nas lutas sociais.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p. 59)

A ideia de legitimidade é um aspecto fundamental dos currículos. Ao definir os conteúdos de uma proposta de curso e definir o lugar que cada experiência ocupa nessa proposta, são estabelecidos diferentes graus de legitimidade e reconhecimento. Por exemplo, quando a base de um curso de Artes na escola é prioritariamente a matriz europeia, o professor está informando aos seus estudantes que as demais representações artísticas não são importantes ou essenciais para a construção de suas identidades ou interpretações de mundo. Essa é a realidade que, segundo Rodrigues (2016, p. 154) domina as escolhas na educação básica.

Ao escolher o que deve ser abordado em sala de aula, o sistema de ensino brasileiro ainda considera relevante apenas a produção europeia. Isso nos faz concluir que o processo de sobrepor uma cultura sobre a outra (...) ainda se reflete nos currículos brasileiros onde a cultura hegemônica se mantém.

É fato que nas últimas décadas, cada vez mais professores propõem rotas diferentes para o ensino de Artes. Entretanto, são na maioria das vezes iniciativas individuais, já que os sistemas de ensino mantêm uma visão eurocêntrica da disciplina.

Num contexto em que a colonialidade é o modo operacionalizador da construção de hegemonia, os currículos são construídos explícita ou implicitamente com base na hierarquização racial/colonizadora. Para atender às demandas dessa sociedade moderna, racista, capitalista, os currículos assumem como universal, algo que é particular de uma sociedade, no caso a europeia. Silva (2014, p. 206, grifo do autor), descreve esse fenômeno como

[...] uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade. O OUTRO é instituído enquanto o anti-modelo que não possui as condições de ser, de produzir e de viver civilizadamente sem a ajuda (favor) DAQUELE que É. O OUTRO vive a condição de empréstimo, ao não ser e não ter, somente cabendo-LHE reconhecer-se como o NÃO-SER e obedecer ÀQUELE que É.

Assim, os currículos praticados na escola, em especial os de Artes, aprofundam a distância entre os estudantes e a cultura afro-brasileira e indígena, na medida em que os

conhecimentos e manifestações artísticas não são consideradas expressões da racionalidade que deve pautar a formação e a compreensão do mundo.

Entretanto, a escola não é simplesmente um lugar de reprodução das práticas e valores dominantes. Como já foi colocado anteriormente, ela é um espaço de disputas, mesmo em cenários sociais nos quais a hegemonia de determinados grupos se acentua no plano do Estado.

Walsh (2009) esclarece que nesse contexto de avanço da dominação é possível partir da desumanização e do esquecimento de que são vítimas as populações indígenas e negras e construir novas formas de concepção e ação no mundo. Nesse sentido, descolonizar o currículo é sim uma possibilidade e deve ser assumida por aqueles que têm compromisso com a produção de uma educação transformadora das desigualdades em todas as suas dimensões.

2.5 Descolonizar o currículo e repensar a escola

Walsh (2009, p. 19) afirma que as reformas educativas dos anos 1990 apontaram para uma incorporação das temáticas relacionadas aos povos indígenas e negras nas políticas educacionais, entre elas os currículos. Entretanto, o modo como essa inclusão foi pensada teve como foi o projeto neoliberal e por conta disso promoveu “reconhecimento e inclusão à oposição dentro do Estado-nação, sem maior mudança radical ou substancial em sua estrutura hegemônico-fundante.”

No campo do currículo isso implicou na adoção do multiculturalismo como padrão norteador das intervenções na educação. O multiculturalismo como demonstra Candau (2008) é insuficiente para dar conta das questões geradas pela colonialidade do poder e pelo racismo epistêmico. Por um lado, porque em sua versão assimilacionista, busca incluir as populações marginalizadas na educação sem, no entanto, trazer para dentro da escola as histórias e culturas desses povos. Ao contrário, o processo de inclusão propõe para esses sujeitos uma assimilação dos padrões dominantes. Nesse sentido, não há mudança na estrutura curricular. O que se faz é invitar esforços para que os estudantes negros e indígenas assimilem os padrões dominantes.

Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às

estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAUI, 2008, p. 50)

Por outro lado, paralelamente, se desenvolve outra estratégia, o multiculturalismo diferencialista. Nesses casos, as diferenças são reconhecidas, porém seus espaços de expressão são periféricos e não centrais. Em outras palavras, o currículo escolar reconhece as manifestações, a história e a cultura dos grupos indígenas e afro-brasileiros. Entretanto, não há incorporação efetiva aos currículos praticados. Ficamos nas semanas de consciência ou nas celebrações pontuais e esporádicas dessas culturas. O conhecimento válido ainda é o eurocentrado e as práticas e vivências do cotidiano escolar confirmam isso.

É outra a perspectiva que defendemos neste trabalho. A interculturalidade crítica propõe não a defesa desses modelos, mas seu profundo questionamento. Walsh (2009, p. 21) argumenta que “a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso.”

Na interculturalidade crítica, continua a autora, se parte “das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” para reconstruir narrativas e resgatar experiências de resistência desses grupos e propor novas práticas e leituras de mundo, numa aproximação intencional com as teses defendidas por Paulo Freire em sua pedagogia do oprimido.

Esse projeto, ressalta a autora, não surge nas academias ou no Estado, “mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais e faz ressaltar seu caráter contra-hegemônico” (WALSH, 2009, p. 22). É uma ação política que se compromete com os grupos historicamente marginalizados e dominados e por conta disso caminha em conjunto com o projeto decolonial.

Coerentes com essa postura, entendemos como decolonialidade, a estratégia que denuncia a colonialidade do poder e o racismo epistêmico ao mesmo tempo em que procura “construir relações – de saber, ser poder e da própria vida – radicalmente distintas.” (WALSH, 2009, p. 23) que sirvam de base para a emergência de novas trajetórias.

Pensar o currículo nessa perspectiva significa, em primeiro lugar, denunciar seu caráter eurocêntrico que silencia as produções artísticas não hegemônicas, suprimindo a história e a cultura das populações afro-brasileiras e indígenas. Se a arte é parte da cultura e um sinal da existência humana, negar a arte significa negar a existência desses sujeitos como indivíduos.

Feita essa denúncia, a segunda tarefa é promover de modo radical uma mudança curricular na escola. Isso não pode se restringir somente à inclusão de novos temas nos currículos e programas de curso, mas de maneira mais ampla questionar toda e qualquer racialização, subalternização e inferiorização e promover novos modos de ser, saber e ver.

Para isso é necessária uma nova forma de conceber os currículos, não como conteúdos acabados, mas como vivências e produção de conhecimento em constante processos, na medida em que devem incorporar as novas experiências dos sujeitos envolvidos, considerando todas as especificidades da vida cotidiana.

Nesse ponto, a afirmação das experiências artísticas das populações negras e indígenas é condição para a produção de novas práticas curriculares na escola. Por exemplo, os africanos escravizados que foram trazidos à força para o Brasil não eram sujeitos sem cultura ou história, mas sujeitos que:

Contribuíram com a criação e a invenção de uma nova cultura, elaborando novas formas de espiritualidade, conhecimento, subjetividade, sociabilidade. As novas culturas criadas são também projetos políticos, que trazem em seu bojo, não somente a dimensão da resistência, mas também a dimensão da esperança. (COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018, p. 17).

Candau (2014) indica que é necessária uma mudança de ótica que nos leve a repensar a escola. Essa transformação tem de ocorrer no sentido de nos impulsionar a problematizar o conhecimento escolar e reconhecer as múltiplas formas de conhecimento produzidas pelos atores e grupos sociais dentro e fora da escola. Nesse sentido, é fundamental que "sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica." (CANDAU, 2014, p. 35).

Gomes (2018, p. 225) destaca que a descolonização dos currículos tem de ser acompanhada “por uma ruptura epistemológica, política e social (...) já que só é possível transformar os currículos se “descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”. (GOMES, 2018. p. 235).

Realizar essa tarefa é sem dúvida, colocar em processo um repensar da própria escola. Araújo (2014, p. 141;143) aponta que “a pluralidade cultural implica a pluralidade de racionalidade, e por consequência, ocorrem descontinuidades nas formas de conhecer (...) A valorização dos currículos a partir de sua dimensão cultural permite destacar a especificidade do lugar ocupado pelos saberes escolares.”

Lógico que esse é um desafio que vai muito além dessa dissertação. Contudo, é o horizonte através do qual os primeiros passos no sentido de modificar as práticas do ensino de Artes Visuais, proposta desta pesquisa, se pautam.

3 ENSINAR ARTES VISUAIS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES

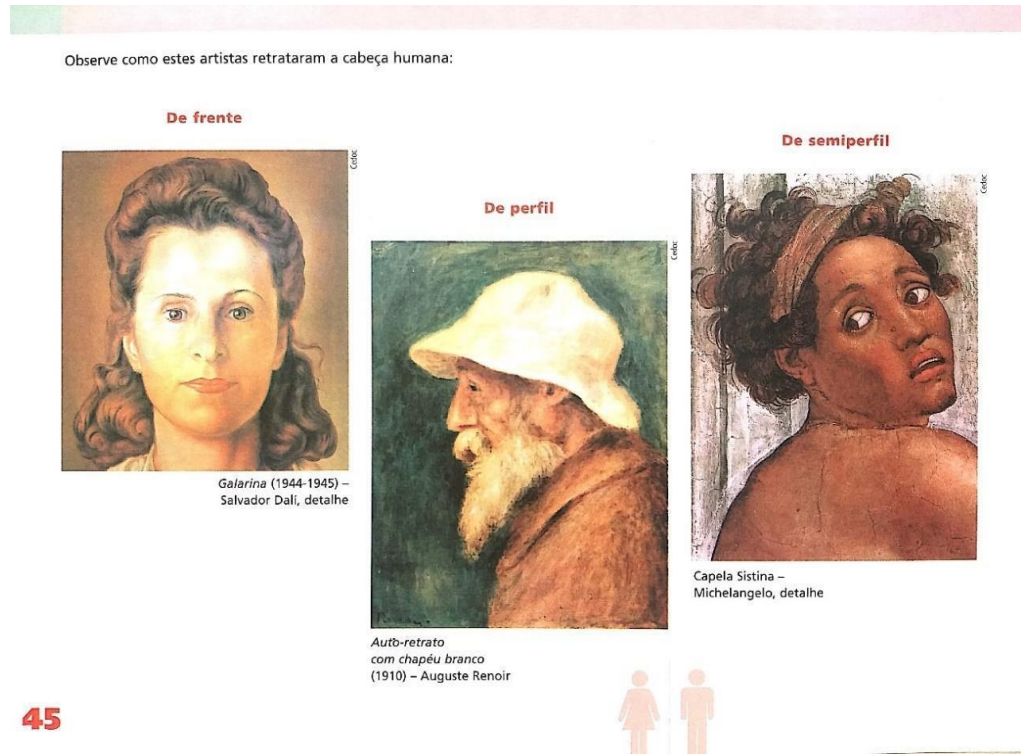
Neste capítulo, procuramos apresentar as diversas perspectivas do ensino das Artes Visuais, em especial opondo à proposta de multiculturalismo como ação eficaz na abordagem e facilitadora de leitura crítica e à possibilidade intercultural, que apesar de assumida por essa pesquisa como a mais adequada ferramenta facilitadora de ações pedagógicas de enfrentamento ao racismo e sua diversificada forma de se apresentar e agir, ainda encontra dificuldades em sua efetivação de forma prática nas escolas. Para refletir sobre essa questão, utilizamos de livros didáticos aprovados no PNLD e a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ambos documentos públicos e o referencial teórico que norteia e dá suporte a este trabalho.

Cabe aqui ressaltar que tanto o conceito de Multiculturalismo quanto o conceito de Interdisciplinaridade precisam ser estudados e compreendidos nas dimensões do contexto temporal, social e cultural em que foram pensados e desenvolvidos.

3.1 Limites do ensino de Artes Visuais na perspectiva multicultural

Durante muitas décadas o ensino das Artes Visuais foi baseado em cópias de modelos artísticos e obras de arte produzidas dentro dos padrões estéticos e contexto cultural europeu, apresentando negros e “indígenas” em situação subalterna, estereotipada ou como personagem criados para cenas e imagens romanceadas. Estes paradigmas metodológicos ainda se fazem presentes, uma vez que encontram nos materiais didáticos produzidos e utilizados suporte teórico e visual para tal, como podemos notar na imagem abaixo.

Figura 3: Interior do livro didático A Arte de fAzer Arte, para 8ª série, com representações eurocêtricas



Fonte: Livro didático A Arte de fAzer Arte (2015)

No início dos anos 1980, Ana Mae Barbosa lança a Abordagem Triangular que contemplaria a criação artística, a observação e a contextualização das imagens utilizadas como referências metodológicas nas aulas de Artes Visuais, as situando em seu tempo e espaço. A proposta em questão, oferece a possibilidade de leitura crítica e reflexiva a partir da contextualização, considerando nos processos de criação tempo em que foram concebidas, os diversos atores deste tempo além dos sujeitos produtores das criações artísticas, mas também no conhecimento de conceitos técnicos que indicam o caminho a ser percorrido no ato da fruição e na análise feita a partir das produções.

Uma vez que não indica um procedimento dominante ou hierarquia na seleção de conteúdos e etapas da abordagem, mas sugerindo sempre que haja coerência entre os objetivos e métodos, possibilita a opção por caminhos variados e apesar desta flexibilização, as imagens utilizadas como modelos de referência ainda são pautadas em paradigmas e padrões estéticos eurocêtricos (figura 3).

Procedimentos pertinentes a cada etapa da Abordagem Triangular permitem o estabelecimento dos paradigmas encontrados na Pedagogia Decolonial e na Interculturalidade Crítica, como se pode notar nos fluxogramas a seguir.

Figura 4: Esquema da Proposta Triangular- eixo História da Arte



Fonte : A autora (2019)

A proposta original contida na Abordagem Triangular coloca em destaque os estudos que se desenvolvem a partir da História da Arte. Nela não encontramos explicitações acerca de quais conteúdos ou assuntos devem estar contidos neste eixo e deixando assim o ensino de Arte com caráter bem flexível sendo adaptável às diversas realidades. Apesar deste caráter flexível o seu ensino ainda é responsável por reforçar a condição da colonialidade e as desigualdades fruto do racismo. Para atender às propostas desta pesquisa é fundamental que os estudos exclusivamente oriundos de produções artísticas europeias sejam desmontados

Figura 5: esquema da Proposta Triangular - eixo leitura da obra



Fonte: A autora (2019)

Nesta etapa são propostas as análises da imagem referencial utilizada pelo docente, considerando os aspectos formais construtivos da composição plástica e os aspectos conceituais. Ambos necessitam se adequar à proposta de ser ter com base nas reflexões críticas.

Nesta etapa do planejamento e desenvolvimento das ações metodológicas elencadas para cada aula são realizadas análises referentes à produção das imagens em questão, sendo viável direcionar todas as práticas referentes ao seu desenvolvimento de acordo com o viés condutor da Interculturalidade.

Durante o exercício de uma leitura de obra ou imagem o olhar e a percepção são ampliados objetivando enxergar além das figuras encontradas.

Figura 6: esquema da proposta triangular - eixo Fazer Artístico



Fonte: A autora (2019)

As criações realizadas como etapa de sistematização de todo estudo realizado nas demais etapas, em geral são apresentadas em forma de releitura, sem que se privilegie o contexto cultural dos alunos, seus elementos formadores e suas significações.

Os diversos livros didáticos de Artes Visuais adotados na escola básica apresentam alguns conteúdos que contemplam as produções africanas, afro-brasileiras e “indígenas”, mas sendo coerente com a condição em que foram colocadas de primitivas e subalternas, tratam apenas de abordá-las pontualmente e as mantendo assim sob esta classificação. O sinal mais evidente desta prática é termos como representantes destas produções artísticas, imagens, que

em geral, não apresentam referências técnicas por estarem inseridas em outro contexto de produção. Ambas as culturas são dinâmicas e continuaram desenvolvendo saberes ao longo do tempo.

Esta constatação é verificável com análise de materiais didáticos utilizados pelo Município do Rio de Janeiro ao longo de toda educação básica. O livro didático, Por toda Arte foi o escolhido através do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) para atender a todo o segundo segmento do ensino fundamental e direcionou os trabalhos docentes em Artes Visuais nos anos de 2017, 2018 e 2019. Ao observamos atentamente o volume referente ao 9º ano, constatamos as mínimas vezes em que alguma manifestação artística ou cultural de origem africana ou “indígena” é citada, sem sequer servir como base para a realização de alguma atividade acadêmica.

Figura 7- Capa do Livro didático adotado pelo município do Rio de Janeiro nos anos de 2017 a 2019.

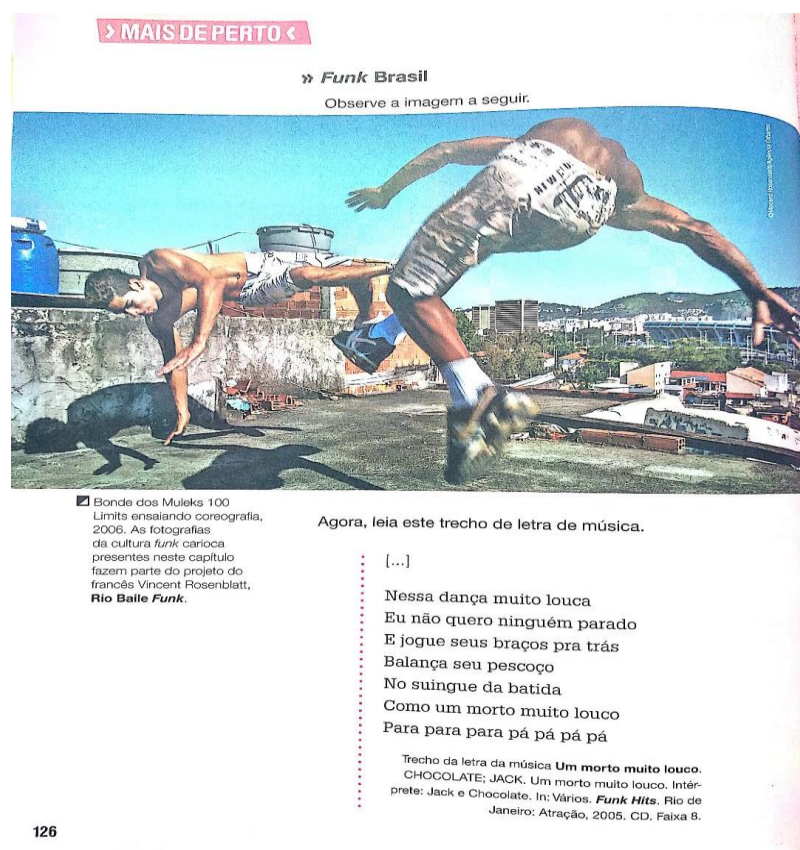


Fonte: Livro didático adotado pelo município do Rio de Janeiro nos anos (2016)

Este livro está sendo utilizado como amostragem por ser adotado no mesmo campo de pesquisa onde ocorreram as primeiras observações empíricas e assim dialoga com o escopo desta pesquisa contribuindo significativamente para a busca de respostas às questões aqui levantadas.

O material didático adotado pelos professores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro é selecionado de uma lista tríplice enviada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e utilizado por três anos letivos

Figura 8: Interior do livro didático com breve conteúdo sobre manifestação popular de origem negra



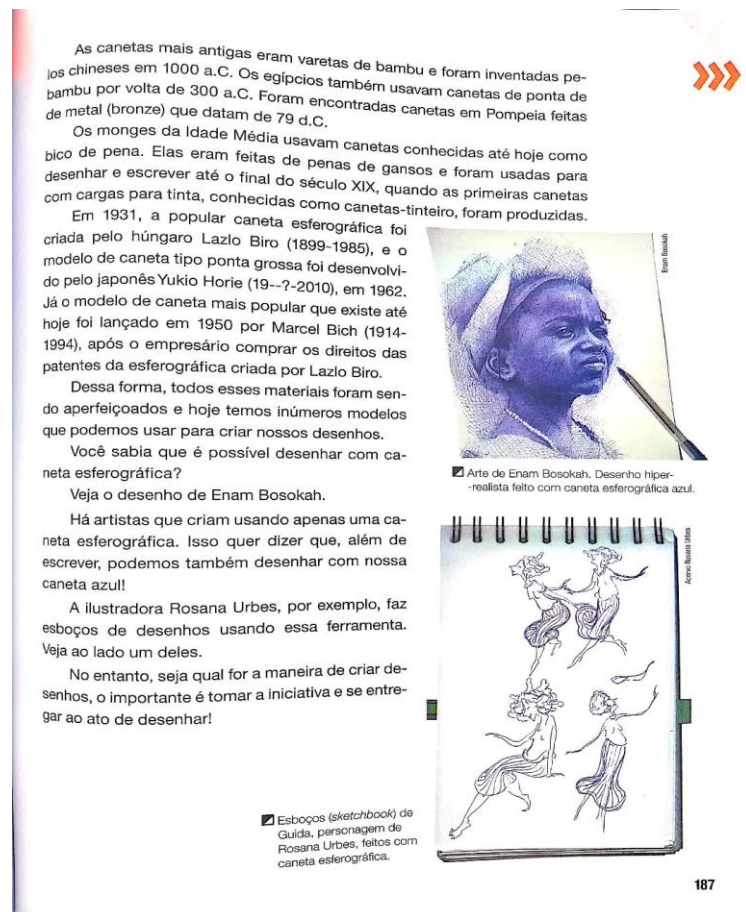
Fonte: Livro didático adotado pelo município do Rio de Janeiro (2016)

Manifestações artísticas oriundas das periferias e produzidas por aqueles que não são considerados artistas costumam ser utilizadas como elemento que justifica a abordagem da cultura afro-brasileira ou servem como ilustração. A estas manifestações periféricas, comumente não são aferidos dados referentes a sua autoria, contexto cultural específico ou consideradas suas subjetividades e as alocando em espaço de criação amplo e superficial, suprimindo assim qualquer possibilidade de leitura crítica. A deficiência de informações sobre

as manifestações artísticas e culturais periféricas e populares, empobrece a discussão e as retira do nicho das produções artísticas, uma vez que desconsidera seus referenciais estéticos como legítimos, ainda que não andem pelos caminhos do eurocentrismo.

Repensar orientações curriculares, materiais didáticos, planejamentos e as ações pedagógicas sobre o alicerce da interculturalidade, institui a possibilidade de uma nova abordagem das produções e manifestações artísticas segregadas, conferindo-lhes o caráter e valor que verdadeiramente possuem.

Figura 9: interior do livro didático que apresenta a figura de uma mulher negra como mera ilustração.



Fonte: Livro didático adotado pelo município do Rio de Janeiro (2016)

Os exemplos apresentados pertencem ao pequeno grupo encontrado no livro Arte por toda parte em que a Arte apresenta alguma ligação com as culturas subalternizadas, fruto da colonialidade. São apresentadas como elemento exótico à serviço de outras criações, como

produzidas, chegando a exibir somente as mãos negras produtoras e utilizando a legenda; “Artista aplicando mecanicamente a mesma máscara de stencil em um tecido”.

Todas estas ações que acometem os mais diversos espaços escolares são reflexo dos acontecimentos sociais e culturais resultantes do racismo estrutural, que imbuído de sutilezas se perdura eficazmente na missão de garantir o estado de colonialidade, sendo também fruto deste estado, num eterno movimento de retroalimentação.

3.2 As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e a Interculturalidade no ensino de Artes: possibilidades?

Ao voltarmos no processo de instauração e legitimação legal do ensino das Artes Visuais no Brasil e suas práticas escolares em tempos atuais, notamos ainda a predominância de referência estética e simbólica eurocentrada e a reafirmação da estereotipização e subalternização das contribuições artísticas de outros povos, em especial indígenas e africanos. A Educação Intercultural nos possibilita refletir sobre esse cenário de forma crítica e entender o processo de construção dessa subalternização, assim como estabelecer uma possibilidade de enfrentamento do racismo.

Mesmo com a avanço e aprimoramento das discussões e considerações que decorrem ao longo dos anos sobre o ensino da arte, seus objetivos e demais ações que sustentam sua condição de área do conhecimento, podemos verificar que a base utilizada para desenvolvimento das aulas e ações pedagógicas ainda se distancia de reflexões que embasam esta pesquisa. As premissas da Interculturalidade Crítica e da Pedagogia Decolonial ainda não são facilmente encontradas como suporte epistemológico para o repensar das bases curriculares, muito menos dos planejamentos realizados. Esta afirmação torna-se consistente quando se analisa as respostas fornecidas nas entrevistas semi-estruturadas.

Reforça-se assim, a necessidade de tecer críticas ao Multiculturalismo baseando-nos no conceito de que admitir e abordar as diversas culturas a fim de perceber aspectos e características coexistentes além de estabelecer um local onde sejam equivalentes, mas é preciso entender o seu discurso dentro do seu contexto de estudo.

Segundo Barbosa (1994, p. 33), a educação em arte “[...] deve exercer o princípio democrático de acesso à informação de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais dos diferentes grupos.” Salientava “[...] a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente, [advertindo que] se não for bem concluída, pode criar guetos culturais e manter os grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar decodificação de outras

culturas.” (BARBOSA, 1994, p. 24). Ainda em *A Imagem no Ensino da Arte*, afirma: “[...] acredito que na década de noventa as teorias e práticas multiculturais dominarão a cena.” (BARBOSA, 1994, p. 21).

O multiculturalismo pode se apresentar como resultados de múltiplas interpretações e se associar à diversas práticas educacionais, assim como continuar mantendo o centro dos estudos nas referências estéticas europeias e reforçando as subalternidades, como fica evidenciado no trecho citado a seguir.

(...) a educação multicultural não é moralmente, nem politicamente neutra, mas é parte de uma tendência reformista mais ampla que objetiva promover a igualdade por intermédio da mudança educacional. Sua característica principal reside em considerar a diversidade como um recurso e uma força para a educação, em vez de um problema. Isto envolve a rejeição daquelas derivações do currículo que consideram o conhecimento “real” como apoiado em um conceito único de educação, que é de fato resultante de uma tradição particular, masculina e europeia. (RICHTER, 2008, p. 88).

Faz-se indispensável entender que as subalternidades tanto atravessam as questões do racismo, quanto as socioeconômicas, mas que se tratando de território brasileiro e de escolas públicas, estas duas questões não apresentam divisões.

O que se busca com a proposta apresentada nestes estudos é a reflexão crítica e a busca de ações e práticas que veja os saberes e produções negligenciadas como conhecimento epistemológico, principalmente as de origem nativa, africana e afro-brasileira e sobre elas estimule-se reflexões e o entendimento do papel da cultura hegemônica nesses silenciamentos, como propõe a Interculturalidade Crítica.

O olhar e percepções precisam ser despertados para o conhecimento e entendimento dessas tensões existentes, e para tal tanto a Pedagogia Decolonial quanto à Interculturalidade Crítica nos oferecem suporte epistemológico, técnico e prático.

Ferramentas possíveis de provocar os enfrentamentos necessários às desigualdades étnico-raciais no Brasil são as leis 10.639/03 e 11.645/08, oferecendo suporte legal necessário ao desenvolvimento de ações que almejam o desmonte do racismo no Brasil, mas ainda se deparam com construções curriculares rígidas e conservadoras.

A Lei 10.639/03 altera a LDB de 1996 e determina o caráter “(...)obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” e estabelecendo que “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, não paginado)

Sob fortes reivindicações para a inclusão da temática “indígena”, no ano de 2008, a Lei 10.639 é alterada pela 11.645.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008, Art. 26).

As referidas Leis resultam de muitos debates e reivindicações, mas ainda não são implementadas como deveriam, estando presentes em ações isoladas com duração e profundidade de abordagem que estão intimamente ligadas e proporcionais à familiaridade e identificação dos docentes com o tema. Se considerarmos a possibilidade de que professores negros e afrodescendentes são os que mais se debruçam sobre estes estudos almejando ataque às estruturas racistas, podemos justificar a ainda ineficiência na implementação das leis.

A condução e inclusão de mudanças no currículo escolar por parte do docente, não é tarefa fácil, principalmente quando vem carregada de propostas de enfrentamentos. Cabe ao docente adotar decisões pertinentes ao entendimento dos seus propósitos e metas, que atendem aos seus interesses em alcançar através do processo de ensino-aprendizagem.

Os temas que correspondem à cultura africana, afro-brasileira e “indígena” aparecem de forma esporádica nas orientações curriculares. Utilizamos amostragem referencial para esta constatação, as orientações curriculares do município do Rio de Janeiro e mantendo o foco no 9º ano.

Figura 11: orientações curriculares do Município do Rio de Janeiro para o 9º ano

| ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS – 9º ANO | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------------------------|----------------------|--------------------|--|-----------|---|---------|----|--|---|---|---|
| EIXOS TEMÁTICOS | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | | | HABILIDADES | BIMESTRES | | | | SUGESTÕES | | | |
| | | | | | | 1º | 2º | 3º | 4º | | | | |
| IDENTIDADE | Realizar leitura imagética de forma contextualizada, reflexiva e crítica. | CÓDIGOS DE VISUALIDADES | HISTÓRIA DAS IMAGENS | NOVAS VISUALIDADES | Possibilitar a fruição e produção de textos imagéticos. Ler imagens produzidas em diferentes tempos, espaços e contextos. Reconhecer nas diferenças as possibilidades de interculturalidade nas produções em Artes Visuais. Perceber o processo de criação na construção e desconstrução da imagem. | X | X | X | X | Disponibilizar, ao longo do ano letivo, instrumentos diversos para a descoberta de que, por meio da arte e de seus símbolos, podemos compreender e conhecer melhor nosso país e o mundo. -Discutir o conceito de Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (material e imaterial), valorizando e preservando a herança cultural – fortalecer a cidadania e a identidade nacional, regional e local. -Estimular o hábito da observação de ambientes internos e externos, produzindo criativamente imagens que simbolizem os espaços observados (desenho, pintura, colagem, estruturas tridimensionais...). Disponibilizar imagens (DVD, livros, pranchas com reproduções...) referentes aos movimentos artísticos a serem estudados. | | | |
| PATRIMÔNIO CULTURAL E MEMÓRIA | Desenvolver a consciência de Preservação da Memória Cultural de um povo. | | | | | Ponto | Manifestações artísticas brasileiras. | Desenho | X | | X | X | X |
| ECOART | | | | | | Linha | O processo de emancipação e constituição da identidade pela apropriação, transformação e reelaboração da bagagem estética trazida pelos colonizadores, indígenas, africanos e imigrantes. | e | X | | X | X | X |
| ÉTICA | Valorizar o respeito ao Patrimônio Histórico e Ambiental. | | | | | Cor | | Pintura | X | | X | X | X |
| AUTONOMIA | | | | | | Forma | | Gravura | X | | X | X | X |
| RITOS DE PASSAGEM | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: orientações curriculares do Município do Rio de Janeiro [2015?]

Figura 12: orientações curriculares do Município do Rio de Janeiro para o 9º ano

| EIXOS TEMÁTICOS | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | | | HABILIDADES | BIMESTRES | | | | SUGESTÕES | | | |
|-------------------------------|---|-------------------------|-------------------------------|--------------------|--|-----------|---------------------|--------------------|----|--|---|---|---|
| | | | | | | 1º | 2º | 3º | 4º | | | | |
| IDENTIDADE | Apropriar-se dos conceitos e conteúdos da linguagem visual, em seus aspectos semânticos, sintáticos e expressivos na perspectiva da alfabetização visual. | CÓDIGOS DE VISUALIDADES | HISTÓRIA DAS IMAGENS | NOVAS VISUALIDADES | Reconhecer as possibilidades de utilização das diversas técnicas, materiais e suportes nos diferentes movimentos artísticos. Respeitar a história e o acervo patrimonial de uma civilização. Reconhecer o valor da Memória de uma sociedade como expressão cultural que deve ser preservada. | X | X | X | X | Promover a leitura das imagens apresentadas, sinalizando seus aspectos formais, técnicos, estilísticos e suas relações com o momento histórico. Apresentar imagens que enfatizem os códigos de visualidade, como ponto, linha, cor, forma, espaço, movimento, característicos dos movimentos artísticos abordados. Realizar junto aos alunos, atividades criativas (comunicação visual, design, cinema, HQ, ilustração, escultura, instalação, colagem, objeto, infografia, gravura...), estabelecendo uma conexão entre os movimentos artísticos em Artes Visuais dentro e fora do Brasil (Manabu Mabe, Tomie Othake, Miró, Marc Chagall, Kandinsky, Mondrian, Paul Klee, Ismael Pedrosa, Romero Britto, João Câmara, Tunga, Beatriz Milhazes,, Adriana Varejão, Gringo Cardia...). | | | |
| PATRIMÔNIO CULTURAL E MEMÓRIA | | | | | | Q | Abstracionismo | Colagem | X | | X | X | X |
| ECOART | | | | | | Espaço | Op Art e Pop Art | Comunicação Visual | X | | X | X | X |
| ÉTICA | Perceber e refletir sobre o caráter efêmero, plural e multicultural da estética visual contemporânea. | | | | | | A contemporaneidade | | X | | X | X | X |
| AUTONOMIA | | | | | | | Arte Muralista | Design | X | | X | X | X |
| RITOS DE PASSAGEM | | Movimento | Estética visual contemporânea | Artes Gráficas | | | | | | | | | |

Fonte: orientações curriculares do Município do Rio de Janeiro [2015?]

Figura 13: orientações curriculares do Município do Rio de Janeiro para o 9º ano

| EIXOS TEMÁTICOS | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | | | HABILIDADES | BIMESTRES | | | | SUGESTÕES | |
|-------------------------------|--|-------------------------|----------------------|-------------------------------|--|--------------------|----|----|----|--|---|
| | | | | | | 1º | 2º | 3º | 4º | | |
| IDENTIDADE | Apropriar-se dos conceitos e conteúdos da linguagem visual, em seus aspectos semânticos, sintáticos e expressivos na perspectiva da alfabetização visual. Perceber e refletir sobre o caráter efêmero, plural e multicultural da estética visual contemporânea. | CÓDIGOS DE VISUALIDADES | HISTÓRIA DAS IMAGENS | NOVAS VISUALIDADES | Reconhecer as possibilidades de utilização das diversas técnicas, materiais e suportes nos diferentes movimentos artísticos. Respeitar a história e o acervo patrimonial de uma civilização. Reconhecer o valor da Memória de uma sociedade como expressão cultural que deve ser preservada. | | | | | Promover a leitura das imagens apresentadas, sinalizando seus aspectos formais, técnicos, estilísticos e suas relações com o momento histórico. Apresentar imagens que enfatizem os códigos de visualidade, como ponto, linha, cor, forma, espaço, movimento, característicos dos movimentos artísticos abordados. Realizar junto aos alunos, atividades criativas (comunicação visual, design, cinema, HQ, ilustração, escultura, instalação, colagem, objeto, infografia, gravura...), estabelecendo uma conexão entre os movimentos artísticos em Artes Visuais dentro e fora do Brasil (Manabu Mabe, Tomie Othake, Miró, Marc Chagall, Kandinsky, Mondrian, Paul Klee, Ismael Pedrosa, Romero Britto, João Câmara, Tunga, Beatriz Milhazes,, Adriana Varejão, Gringo Cardia...). | |
| PATRIMÔNIO CULTURAL E MEMÓRIA | | | O Abstracionismo. | Colagem | | | X | X | X | | X |
| ECOART | | | Espaço | Op Art e Pop Art | | Comunicação Visual | | X | X | | X |
| ÉTICA | | A contemporaneidade. | | | | | | | | | |
| AUTONOMIA | | Arte Muralista | | Design | | X | X | X | X | | |
| RITOS DE PASSAGEM | | Movimento | | Estética visual contemporânea | Artes Gráficas | | | | | | |

Fonte: orientações curriculares do Município do Rio de Janeiro [2015?]

Utilizado como direcionador à escolha dos conteúdos componentes das Orientações Curriculares no Município do Rio, o PCN de Artes aponta caminhos nos quais estão presentes o reconhecimento das nossas culturas originárias, bem como influências culturais promovidas pela vinda de imigrantes europeus, tratando assim da diversidade cultural sob uma ótica multicultural, pela qual há o reconhecimento da diversidade e o conhecimento sobre suas nuances artísticas. Todavia, não leva em consideração as tensões surgidas nos interlaces destas culturas, de forma que haja “observação, estudo e compreensão de diferentes obras de Artes Visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história.” (BRASIL, 1997, p. 64).

Ao analisarmos a planilha pertencente à Orientação Curricular referente ao 9º ano de Artes Visuais do Município do Rio de Janeiro, verifica-se a relação textual presente no documento e a citação anterior referente ao PCN de Artes. Lê-se, no campo que diz respeito aos Conteúdos, sobre a “...reelaboração da bagagem estética trazida pelos colonizadores, indígenas, africanos e imigrantes” e no campo referente às habilidades, que deverão ser desenvolvidas, sobre o “reconhecer nas diferenças as possibilidades de interculturalidade nas produções em Artes Visuais” (BRASIL, 1997, p. 60).

A tendência é que planejamentos e projeções das práticas educacionais sejam pensados a partir destas orientações e com isso se estabeleça uma leitura sustentada pela multiculturalidade. Neste cenário, entendemos que a Interculturalidade Crítica utilizada como direcionamento para que se pense todas as ações pedagógicas previstas propiciando assim reflexões sobre todos os conteúdos apresentados e o desdobramento dessas ações em práticas de combate ao racismo sigam os paradigmas da Pedagogia Decolonial.

Conhecer, experienciar e se apropriar das concepções encontradas em ambas as propostas é base profusa sustentadora de todo um planejamento antirracista, sendo assim possível estabelecer as práticas eficientes que se enraízem no cotidiano escolar.

Para a educação intercultural a diversidade e a pluralidade cultural representam riqueza, insumo fértil para a construção de uma nova realidade, mas esta condição não se estabelece nem se consolida a partir somente do conhecimento dessa realidade.

Ao iniciarmos o diálogo entre a Perspectiva Intercultural crítica e o ensino da Arte, precisamos entender em quais pontos o entrelace se dá a fim de instaurar e proliferar novas ações de caráter interventivo.

3.3 A arte como forma de reler o mundo: novas possibilidades pedagógicas

Pode-se fazer várias leituras e desenvolver diversas interpretações a partir do texto e dos tópicos apresentados nas Orientações Curriculares e na sua formatação. Sendo assim, partindo das premissas que caracterizam a Interculturalidade Crítica, constata-se que tais orientações tratam de uma abordagem epistêmica pluricultural, pois não são verificadas diretrizes que indiquem a reflexão crítica sobre as relações culturais, que são estabelecidas como objeto de estudo desta pesquisa e nem mesmo, o reconhecimento do local de estereotipização e subalternização ocupado pelas culturas africana e “indígena” nas suas produções artísticas.

Sendo as referências imagéticas a base do planejamento em Artes Visuais, o currículo precisa ser ressignificado, trazendo referências que não sejam eurocêntricas e estabelecendo novas dinâmicas metodológicas que consigam enfrentar os desafios existentes na implantação da perspectiva intercultural.

Para que a Arte possa ser utilizada como ferramenta de desenvolvimento de leituras críticas e reflexivas sobre a diversidade cultural e artística brasileira através de problematizações e reconhecimento de tensões e suas origens. Buscou-se nesta pesquisa a Perspectiva Intercultural como base e a seleção de referencial imagético que dialogue de

maneira coerente com a proposta em questão e as referências documentais selecionadas para estudo e pesquisa.

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 a 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 extra-classe, o papel do professor, a relação com a comunidade, etc. (CANDAUI, 2006, p. 116)

Após o ano de 2017 o Município do Rio de Janeiro passou a adotar o livro didático como material de apoio ao ensino das Artes Visuais, no segundo segmento da Educação Básica. Foi enviado aos professores para consulta prévia uma lista com dois títulos, sendo escolhido por eles o que melhor se adaptou à realidade do sistema de ensino em questão, por sugerir atividades passíveis de realização no ambiente escolar da rede pública municipal de ensino, ainda que estivesse muito distante do que seria o ideal . Vale ressaltar o caráter polivalente do material, abordando conteúdos referentes a todas as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais), ao se observar o sumário do livro utilizado pelos professores atuantes no 9º ano.

Figura 14: sumário do livro didático

| »» SUMÁRIO | |
|--|------------|
| UNIDADE 1 Palavra, arte e multimídia | |
| Capítulo 1: A PALAVRA NA CENA 10 | |
| VEM LER! | 12 |
| VEM ESCREVER! | 13 |
| Tema 1 – Qual é a época da criação? | 15 |
| Artes de todos os tempos | 15 |
| Tema 2 – Imagens e palavras | 17 |
| Palavras em imagens | 17 |
| Mundo conectado: "Palavra-imagem" | 20 |
| Mundo conectado: Vento poético | 22 |
| A palavra também encena | 23 |
| Tema 3 – Adaptações e releituras | 27 |
| Liberdades poéticas | 27 |
| Mundo conectado: Ser ou não ser... artista | 30 |
| Mais de perto: A forma e o conteúdo da poesia | 32 |
| Palavra do artista: Augusto de Campos | 33 |
| Mais de perto: O autor e os aiores | 34 |
| Palavra do artista: Doc Comparato | 36 |
| Linguagem das artes visuais | 37 |
| Arte concreta | 37 |
| Ação e criação: Imagens concretas | 39 |
| Linguagem do teatro | 43 |
| A linguagem verbal e não verbal na dramaturgia | 43 |
| Planejar e construir | 44 |
| Ação e criação: O texto escondido na linguagem do gesto | 46 |
| Misturando tudo! | 47 |
| Capítulo 2: Arte multimídia.....48 | |
| VEM LINGUAJARI | 50 |
| VEM SINTONIZAR! | 51 |
| Tema 1 – Arte de inventos | 52 |
| Inventos para o esquecimento ou infinitos pensamentos | 52 |
| Mundo conectado: A "língua" eletromagnética | 55 |
| Tema 2 – Todos os tempos ao mesmo tempo ... | 56 |
| Arte – sempre para sempre | 56 |
| Mundo conectado: De ouvir e de ver | 59 |
| Mais de perto: Arte multimídia | 62 |
| Palavra do artista: Otávio Donasci | 64 |
| Mais de perto: Histórias e imagens de Babel | 65 |
| Palavra do artista: Cildo Meireles | 67 |
| Linguagem das artes visuais | 68 |
| Arte e tecnologia | 68 |
| Ação e criação: Criando VídeoCriaturas | 70 |
| Linguagem da música | 72 |
| Babel musical | 72 |
| Ação e criação: Percursos e identidade na diversidade | 74 |
| Misturando tudo! | 75 |
| Expedição cultural | 76 |
| Diário de artista | 76 |
| Conexão arte | 77 |
| Linha do tempo | 78 |
| Evolução das mídias e o fazer artístico | 78 |
| UNIDADE 2 A língua do corpo | |
| Capítulo 1: PERFORMANCE 82 | |
| VEM INTERVIR! | 84 |
| VEM MISTURARI! | 85 |
| Tema 1 – Combinando diferentes linguagens artísticas | 86 |
| Solos, duplas, grupos, artes reunidas | 86 |
| Tema 2 – A arte da mente | 87 |
| Arte conceitual | 87 |
| Mundo conectado: Experiência estética | 89 |
| Mundo conectado: Arte e ecologia | 90 |
| Mais de perto: Recombinando diferentes linguagens artísticas | 91 |
| Mais de perto: Intervenções | 94 |
| Palavra do artista: Desvio Coletivo | 96 |
| Tema 3 – Arte de misturas | 98 |
| Palavra do artista: Guto Lacaz | 99 |
| Linguagem das artes – Performance | 100 |
| Performance – comunicação e reflexão | 100 |
| Ação e criação: Vestindo arte do meu jeito | 102 |
| Linguagem das artes – Happening | 103 |
| Happening – comunicação e reflexão | 103 |
| Ação e criação: Estátua viva | 105 |
| Misturando tudo! | 105 |

Fonte: Livro Arte por toda parte (2016)

Constata-se, também com esta análise, a necessidade da formulação de um material didático que dialogue com os documentos oficiais de diretrizes educacionais e que de forma concomitante proponha práticas pedagógicas que evidenciem as produções artísticas “indígena”, africana e dos colonizadores, buscando trabalhar sob o conceito da equidade, propondo reflexão crítica sobre a condição de valor cultural atribuída a cada umas delas, as tensões resultantes desta relação e os impactos causados na sociedade através da ratificação do processo da colonialidade.

O material proposto deve apresentar condição de flexibilização para que o contexto em que será utilizado seja não só respeitado, como esteja inserido no planejamento e nas reflexões desenvolvidas.

Para que os alunos possam se reconhecer nas representações artísticas e culturais, a partir de suas origens étnica, é necessário que o repertório imagético utilizado contemple toda a diversidade encontrada nas salas de aula, sua origem e contexto social e cultural, levando-os assim a compreender como sua história foi construída a partir das imposições e do olhar do colonizador.

Um dos caminhos para a superação dessas condições relacionadas ao ensino de Artes se encontra na interculturalidade crítica. De acordo com Candau (2008), as abordagens mais usuais implementadas nas últimas décadas, no âmbito do chamado multiculturalismo, se revelam insuficientes para dar conta do problema.

No que se refere a essa pesquisa, o uso da interculturalidade como premissa, permite a construção de um material didático que incorpore do mesmo modo e sem hierarquizar as contribuições dos diferentes grupos sociais para o conhecimento nas Artes Visuais, lhes atribuindo valores estéticos e simbólicos equivalentes (não-hierárquicos), promovendo o conhecimento e entendimento de suas especificidades, a partir da contextualização cultural, assim como e da formação ampla, diversa e crítica para os estudantes.

4 METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

O presente estudo pode ser apresentado como uma pesquisa exploratória que possui uma abordagem qualitativa e se caracteriza como uma pesquisa-ação. É uma pesquisa exploratória porque faz uma proposta preliminar de análise e intervenção, restrita a um grupo pequeno de docentes que são entrevistados e participam do processo de coleta de dados separados de seu contexto de atuação, ou seja, suas experiências são válidas, porém não foram observadas ou coletadas dentro dos espaços escolares em que atuam.

Essa opção tem vantagens e custos. Como afirmado no parágrafo anterior, a coleta de dados fora do ambiente escolar, impede a observação do cotidiano do ensino de Artes Visuais, o que exclui do processo, os estudantes e toda a realidade específica de cada escola, o que permitiria compreender de modo mais preciso, as questões levantadas neste estudo.

Entretanto, a participação de professores de variadas inserções enriquece o debate e traz diferentes visões, experiências e trajetórias para compor um mosaico que diz muito sobre o ensino de Artes Visuais na escola básica. E permite ainda constatar algumas das proposições do estudo, tais como a escassez de material didático fora da perspectiva multicultural, o eurocentrismo presente nos currículos e a pouca importância dada às manifestações culturais das populações negras e indígenas não somente no ensino de Artes Visuais, mas em outras disciplinas da escola.

Este estudo de caráter exploratório se dará acerca da identificação do impacto provocado pela adoção de uma perspectiva decolonial no ensino da Arte na escola básica, fazendo ainda uma investigação inicial sobre como o material pedagógico produzido seria recebido por profissionais da área de educação e professores dando suporte ao desenvolvimento dos seus planejamentos e incorporado às suas práticas dentro do espaço escolar.

Optamos também por uma abordagem qualitativa, por considerar a relação existente entre o mundo e o sujeito e desta forma trabalhar com individualidades, subjetividades e nuances produzidas pelas relações intrapessoais e interpessoais e as tensões provocadas por elas.

Entendemos também que esse estudo é uma pesquisa-ação porque pretende intervir na realidade, a partir de necessidades apontadas pela prática docente e pelas impressões e discursos de professores que atuam na escola básica. Acredita-se que a produção e o uso desse material, proporcione reflexões, questionamentos e a construção de novos significados para a produção artística e o ensino das Artes Visuais na escola, favorecendo o estudo estético e a construção simbólica diversificada.

A pesquisa se iniciou com a busca por leituras e referenciais teóricos que fornecessem subsídios epistemológicos para a formulação do problema gerador do estudo, buscando-se validar as observações empíricas realizadas anteriormente e ao longo de muito tempo e a constatação das demandas existentes, no que se refere ao ensino artístico eurocentrado e à falta de material didático e de apoio às práticas docentes que proponham uma abordagem intercultural crítica. As primeiras fontes utilizadas foram os documentos oficiais em nível federal e municipal do Rio de Janeiro que norteiam o currículo, os planejamentos do ensino das Artes Visuais, e os que regulamentam o ensino da Arte e Cultura Indígena e Africana, nos quais se pôde constatar haver forte dissonância entre as direções documentais oficiais e os materiais produzidos para atendê-las.

A partir da leitura analítica destes materiais constatou-se que a abordagem acerca do ensino das culturas Africana e Indígena se apresenta de forma pontual e diluída ao longo do currículo e planejamento não sendo ambas entendidas como conteúdos que devem ser trabalhados durante todo ano letivo e em todas as séries do segundo segmento da Educação Básica.

Entende-se que a adoção da perspectiva intercultural crítica, não só no âmbito da elaboração do Currículo e dos planejamentos de Artes Visuais não eurocêntricos, como também metodologicamente no desenvolvimento das práticas docentes em sala de aula, pode contribuir significativamente para a superação das representações artísticas dominantes no ensino das Artes Visuais, que ainda se pautam em modelos de construção e representações simbólicas europeias, deixando invisibilizadas as produções artísticas africanas e indígenas de forma a ratificar sua classificação como “artes menores e primitivas”.

4.1 Pesquisa-ação como metodologia de intervenção

Este estudo, quanto aos procedimentos, se define como uma pesquisa-ação. Esta classificação se justifica pela utilização de metodologia participativa na medida em que envolverá os sujeitos diversos a fim de conhecer as realidades referentes às práticas educacionais eurocêntricas e possíveis alternativas já empregadas com a finalidade de impor resistência a esta estrutura curricular vigente que reforça características hegemônicas e ações ratificantes do processo de colonialidade através de possíveis ações que favoreçam o enfrentamento desse eixo condutor e seu impacto na formação acadêmica e social dos alunos

A partir do conhecimento desta realidade, propor ações que desenvolvam novas práticas educacionais vinculadas teórica e metodologicamente à perspectiva intercultural e a pedagogia

decolonial, buscando resultados práticos, mensuráveis de forma sistematizada ou epistemológica. Para tanto, fará uso de dados qualitativos para alcançar os objetivos propostos. A definição do estudo como Pesquisa-ação embasa-se nas seguintes definições.

A Pesquisa-Ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações e de condições, em função de um projeto alvo. Ela é um questionamento político, implica o lado social, pois levanta questões incômodas para a ordem já estabelecida. Exige uma participação coletiva na resolução dos problemas apontados. “Trata-se de encontrar, na população submetida à investigação, as pessoas mobilizadas, os líderes de opinião, suficientemente interessados em uma ação ligada à reflexão” (BARBIER, 2002, p. 104).

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1986, p. 14).

Os estudos se encontram ainda em consonância com o Método da Pesquisa-ação aplicada, uma vez que não tem por finalidade apenas a produção de conhecimentos e saberes bibliográficos ou descontextualizados do ambiente e dos sujeitos estudados, apresentando-se mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico” (BARBIER, 2002, p. 53).

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (BARBIER, 2002, p. 54).

O papel do pesquisador, assim como o do sociólogo, consiste em criar as condições favorecendo uma análise de conjunto do problema em questão e uma tomada de consciência das condições que o criam. Ele é o animador de grupo que organiza os temas de discussão e propõe novas pistas a explorar em termos de ação (...)seu papel se torna mais político (BARBIER, 2002, p. 56-57).

Criado em 1946 por Kurt Lewin, o termo pesquisa-ação se refere a uma proposta de pesquisa na qual o pesquisador interage diretamente com o grupo pesquisado na busca por soluções para um problema social visto pelo grupo como importante. (GIL, 2010, p. 42). Engel (2000) associa o surgimento da pesquisa-ação às necessidades de superação da dicotomia entre teoria e prática. A intervenção ocorrida no momento da pesquisa é outra das referências atribuídas ao modelo.

No que se refere à pesquisa dessa dissertação, a proposta é de intervenção na prática cotidiana de professores de Artes Visuais com atuação na escola básica, em especial no segundo segmento do ensino fundamental. A experiência de atuação nesse segmento aponta para a

necessidade de modificação nos referenciais artísticos usados nas aulas e nos materiais didáticos, assim como nas abordagens pedagógicas em sala de aula.

A proposta é construir um protótipo de material didático em conjunto com as observações e discursos de professores da escola básica que possuem compreensão similar, mas não igual, do problema enfrentado. Assim, busca-se criar mecanismos para intervenção numa realidade que o grupo – mesmo que restrito – percebe na escola.

Thiollent (1986, p. 19) afirma que a pesquisa-ação permite “estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”. É isso que essa pesquisa se propõe a fazer. Contribuir para a resolução de uma situação-problema, no caso, o ensino eurocêntrico de Artes Visuais. De acordo com o autor uma das especificidades desse tipo de pesquisa reside na interação entre dois objetivos: prático e de conhecimento.

No campo prático, a pesquisa visa contribuir para a produção de alternativas de ensino de Artes Visuais que fuja do modelo eurocêntrico e reconheça, em igualdade de condições, as contribuições das culturas indígenas e afro-brasileiras na produção artística. No campo do conhecimento, espera-se que a mudança nas práticas pedagógicas seja fonte de produção de conhecimentos por parte de estudantes e membros das classes populares, cujas expressões e manifestações artísticas são desconsideradas no processo de ensino.

Tripp (2005) defende que o processo para a mudança da prática precisa incluir outros saberes que não aqueles sancionados pela academia. Na linha aqui adotada, entendemos que a assunção da produção artística marginalizada pode ser uma ferramenta para superar a desigualdade na abordagem de conteúdos e experiências no ensino de Artes Visuais. A implementação desse tipo de pesquisa na área de educação possibilita articular de forma direta a relação entre teoria e prática, porque “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino” (TRIPP, 2005, p. 445).

Na linha do que diz Franco (2005) a presente pesquisa assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, pois busca concomitantemente conhecer e intervir na realidade que pesquisa. E o faz assumindo uma postura de defesa das produções artísticas e culturais dos grupos marginalizados pelo processo de colonização, pela colonialidade do poder e pelo racismo epistêmico.

4.2 Os procedimentos da pesquisa

Esta pesquisa foi concebida muitos anos antes da possibilidade de ser desenvolvida e executada, no contexto escolar de uma unidade municipal de ensino na comunidade da Vila Cruzeiro, localizada no bairro da Penha, subúrbio do Rio de Janeiro. Esta comunidade faz parte do Complexo de Favelas do Alemão e ganhou fama nos noticiários somente pelos fatos ruins e violentos que ali ocorreram.

De forma muito embrionária o desejo de pensar em algo que conseguisse ao menos oferecer possibilidades de novos caminhos àquelas alunas e alunos, esbarrava na dificuldade da falta de conhecimento técnico e bagagem acadêmica suficientes para o planejamento dessas ações e suas implementações, me provocando incômodos orgânicos.

As pequenas e isoladas práticas e ações pedagógicas realizadas em meio à angústia da solidão profissional não se faziam suficientes para a realização e do trabalho e seu caminhar em direção aos objetivos, que nem definidos estavam.

Apesar do sentimento de incapacidade, existia a nitidez do que não deveria ser feito e de como não deveria. De forma empírica já havia internalizado o conceito de que era preciso dizer para aquelas alunas e alunos que eles não estavam ali por acaso, que esta condição era fruto da nossa nefasta colonização e que havia um movimento para que ali eles permanecessem.

Algumas percepções, surgidas das atentas leituras de Paulo Freire, geravam um sentimento de condição de ineficiência e culpa pois não eram condizentes com as reproduções artística protagonizadas por pessoas brancas em cenas completamente alheias ao contexto de vida daqueles discentes e utilizadas como referências para aulas de Artes, mas também instauraram uma inquietude intelectual.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1968, p. 31).

A utilização do lápis de cor salmão na pintura dos autorretratos, produzidos em sala não vinham de uma escolha consciente, mas da percepção construída a partir das práticas em que

somente os brancos estavam representados. Essa é uma das formas de atuação na manutenção das subalternidades exercida pela colonialidade.

Muito antes de entrar em contato com as leituras sobre a Interculturalidade Crítica e a Pedagogia Decolonial, as ferramentas utilizadas nas aulas que já sofriam modificações e as reflexões críticas se tornavam cada vez mais presentes, a partir do conceito das “subalternidades”.

Os estudos referentes a esta pesquisa começam a ser formatados com o início do curso de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, quando acontece o encontro entre empirismo e conhecimento epistemológico, entre as tentativas e a busca pelo desenvolvimento consciente das práticas e ações pedagógicas necessárias e eficientes no combate ao racismo.

Quando Lima (2015) discorre tanto sobre o racismo, quanto sobre as práticas silenciosas ou não que o mantêm pulsante, é compreendido o quanto o desafio é corpulento.

Pensar a questão racial no Brasil significa entender que a exclusão da população negra dos projetos de desenvolvimento não se relaciona unicamente à convicção da inferioridade do negro por parte das classes dominantes, mas a uma proposta de colocação dessa população em condições de ser usada para sustentar o *status quo*. (LIMA, 2015, p. 61).

Sendo as questões e necessidades relatadas a partir das observações empíricas, estabeleceu-se o problema da pesquisa. Em seguida, consultas e investigações bibliográficas em diversas fontes que evidenciassem a sua relevância e indicassem o caminho a seguir foram realizadas, contribuindo não só para a validade e importância dos estudos quanto no seu fomento.

Etapa importante e primeira desta pesquisa foi a investigação sobre os referenciais teóricos que a sustentariam e promoveriam o ponto de interseção do ensino de Artes e as teorias atuantes no combate ao processo institucionalizado na educação escolar básica e atuante na perpetuação da colonialidade.

Abastecidos de conhecimentos epistemológicos que fossem significativos na busca pela definição dos objetivos gerais e específicos e assim elucidassem o caminho a ser estabelecido entre o problema identificado e a chegada ao objetivo geral, iniciou-se o desenvolvimento e a construção da pesquisa, através da definição das etapas subsequentes.

Partindo da premissa que mais se adéqua aos paradigmas encontrados tanto na pesquisa quanto aos estudos sobre decolonialidade, o primeiro campo para coleta de dados e desenvolvimento do produto educacional seria uma turma de 8º ano da Escola Nerval de Gouveia, situada no bairro de Ramos. A ideia da composição de um material didático realizada

pelos alunos seria então o ponto mais valioso de todo o estudo. Intermináveis trâmites burocráticos e mudança do local de atuação da pesquisadora inviabilizaram esta ação que necessitou de replanejamento.

Ainda dentro da premissa prevista de construção coletiva do material didático, outros atores foram definidos, possibilitando assim a expansão do campo de pesquisa, que deixara de ser uma instituição escolar para englobar práticas realizadas em contextos múltiplos e variados.

Definidos como os novos atores, foram então os professores regentes de Artes Visuais, parceiros indispensáveis na captação de informações necessárias para a construção do primeiro protótipo do produto educacional. Essa captação de informações que validariam ou não, as questões elencadas durante as etapas anteriores da pesquisa foi de suma importância não somente na promoção das primeiras reflexões para seleção das imagens que deveriam compor o material, quanto promovendo questionamentos para idealização e diálogos que seriam propostos na oficina ocorrida no Colégio Pedro II, campus São Cristóvão.

O sistema escolhido para aplicação e divulgação dos questionários foi o Sistema Bola de Neve, sendo neste caso impossível prever o número de participantes que o responderiam, uma vez que um único participante poderia repassar o questionário para vários outros e, assim sucessivamente e os formulários desenvolvidos e distribuídos pelo Google Forms , assim como foram utilizados os gráficos construídos por ele.

Pensando na viabilidade de realização dos estudos, resolveu-se limitar o número de respostas máximas que seriam computadas em 100.

Problemas de origem tecnológica, fizeram com que o número de questionários utilizados na amostragem fosse reduzido para 12, diminuindo significativamente o volume, mas não interferindo na qualidade e pertinência da coleta de dados efetuada

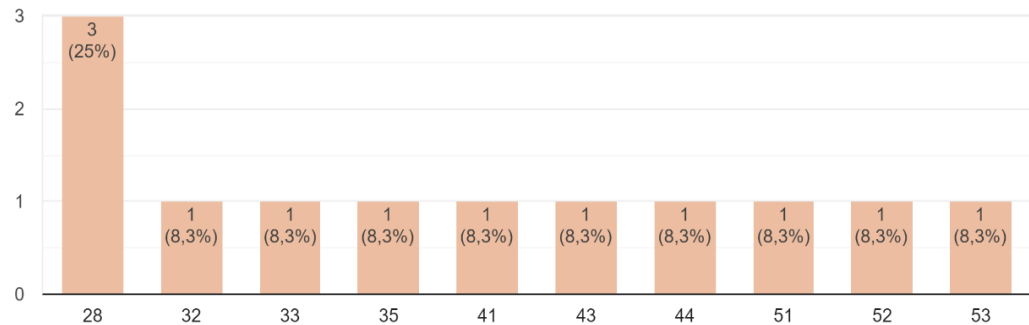
O questionário , composto do levantamento de breves informações sobre o candidato e algumas perguntas diretas sobre o tema estudado nesta pesquisa, buscou captar informações preliminares que pudessem contribuir para um entendimento sobre o cenário de atuação destes profissionais em seus contextos escolares em relação à aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, além de buscar identificar as práticas realizadas e o conhecimento tanto sobre os conteúdos das leis, quanto em relação ao conhecimento da Interculturalidade Crítica.

Alguns cruzamentos de dados foram realizados em forma de gráficos e analisados para a formulação da entrevista semiestruturada.

Gráfico 1: Idade dos participantes

1- Qual a sua idade?

12 respostas

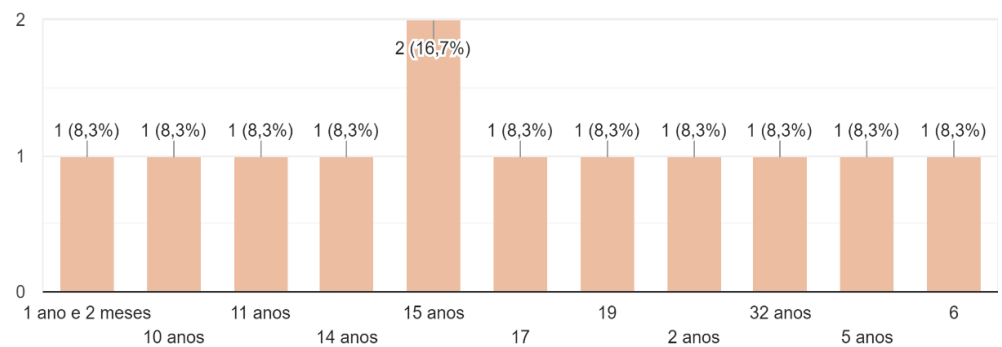


Fonte: A autora (2019)

Gráfico 2: Tempo de atuação no magistério

5- Há quanto tempo atua no magistério como regente?

12 respostas



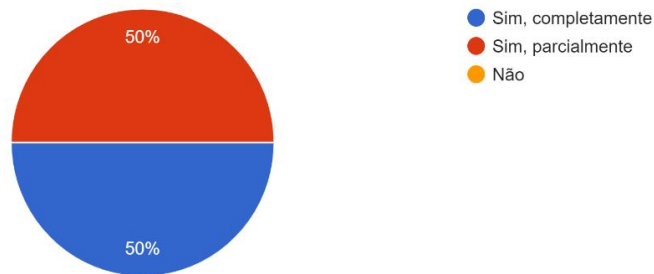
Fonte: A autora (2019)

Ao traçarmos relação entre os dados coletados e apresentados nos gráficos 1 e 2, constatamos que tanto as idades quanto o tempo de atuação no magistério como regentes são variados e que isso se dá pelo número reduzido na amostragem, mas que a partir do tempo de atuação podemos constatar que existe um equilíbrio entre os que começaram a atuar antes da implementação da Lei 11.645/08 (7 participantes) e os começaram a atuar depois (5 participantes)

Mesmo após mais de 11 anos da entrada em vigor das leis em questão ainda temos um cenário preocupante como fica evidenciado nos gráficos seguintes.

Gráfico 3: Conhecimento sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08

9- Você conhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08?
12 respostas



Fonte: A autora (2019)

Metade dos profissionais entrevistados ainda não conhecem as leis (seis) em todos os seus aspectos e este dado se apresenta ligado às informações captadas no gráfico 4, reforçando a ideia de que as práticas realizadas em sala de aula são conduzidas tanto por documentos oficiais quanto pelos materiais didáticos utilizados como referência.

Gráfico 4: Orientações Curriculares e as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

12- As propostas curriculares/planejamento da unidade escolar onde você atua consideram os assuntos propostos nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 ? *
12 respostas



Fonte: a autora (2019)

Dos doze profissionais que participaram desta etapa, seis abordam as questões descritas nas leis que se refere ao ensino das culturas africana e indígena e que deveriam acontecer ao longo de todo ano letivo, em determinados momentos, três nos meses de abril e novembro,

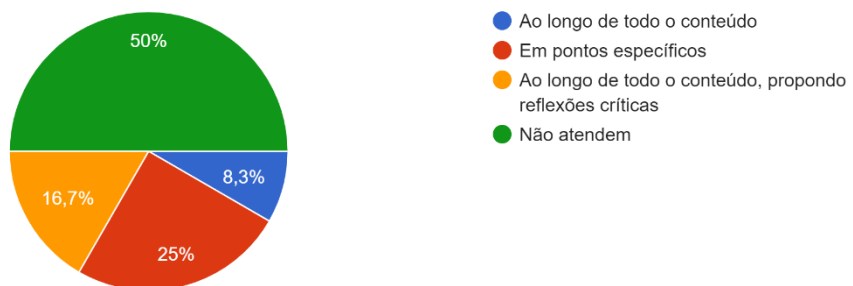
quando se comemora o “Dia do índio” e o “Dia da consciência negra”, respectivamente e somente três, ao longo de todo o ano.

Corroborando para este cenário em que as atuações pedagógicas ainda se encontram muito distantes de utilizar os conteúdos das Leis como descrito nos seus textos, existe uma deficiência nos materiais didáticos produzidos.

No gráfico 5, percebemos que em metade dos estabelecimentos de ensino onde os profissionais atuam, o material didático adotado não atende às demandas de abordagem dos assuntos encontrados nas Leis, deixando assim sob decisão do professor promover os diálogos e práticas reflexivas, ou não. Vários fatores podem interferir nesta decisão, mas estes não foram objeto de investigação nesse estudo.

Gráfico 5: Material didático pertinentes aos desdobramentos pedagógicos das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

13- Os materiais didáticos e de apoio ao trabalho docente, incluindo audiovisual e visual, adotados e fornecidos pelo órgão/instituição onde você atua...ndem às propostas das Leis 10.639/03 e 11.645/08?
12 respostas



Fonte: A autora (2019)

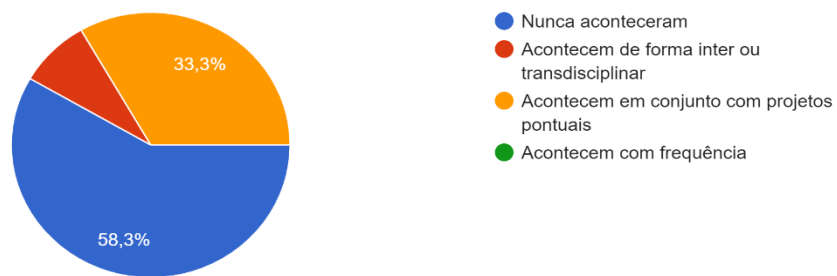
Deixar a cargo do profissional decidir se abordará ou não as questões que possam ser úteis e atuantes no combate ao racismo, é não estabelecer políticas públicas que assegurem estas práticas numa tentativa de esvaziamento das Leis e manutenção do estado de colonialidade.

No momento em que faltam políticas públicas educacionais que assegurem de forma igualitária e eficiente a abordagem das questões tratadas pelas Leis em questão nessa pesquisa, deixa-se uma brecha que facilita o seu cumprimento ou não, ficando à cargo do profissional de educação decidir se o seu planejamento contemplará ou não as relações étnico raciais e suas demandas.

É possível comprovar as considerações feitas no parágrafo anterior quando verificamos as ações institucionais aplicadas com a finalidade de orientar a capacitar professores para abordar de forma segura e consciente os temas propostos nas leis.

Gráfico 6: Políticas públicas eficientes

15- No órgão/instituição onde você atua, as oficinas ou encontros para estudo do tema em questão:
12 respostas



Fonte: a autora (2019)

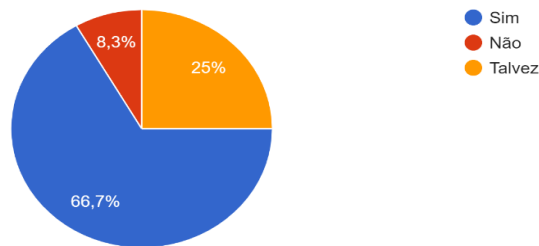
Dentre os doze professores participantes, a maioria (entre 6 e 7) nunca participaram de eventos relacionados às Leis ou assuntos relativos a elas e uma pequena parte tem acesso aos temas através de pequenas ações realizadas através de projetos pontuais.

Considerando a escola como um lugar atuante na formação da sociedade brasileira e terreno fértil para promoção das reflexões em torno de fatos sociais e culturais, podemos afirmar que ao se isentar de promover uma educação crítica está reforçando questões diversas, promotoras de desigualdades e subalternidades presentes inclusive no ambiente escolar.

Gráfico 7: Sobre o racismo em espaço escolar

17- Na instituição/órgão onde você atua existem casos de racismo? *

12 respostas



Fonte: A autora (2019)

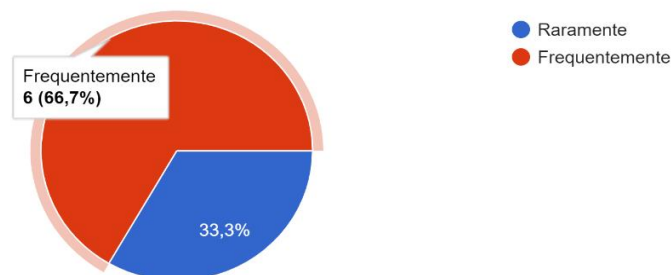
No gráfico 7, percebemos o quanto estas questões se fazem presente em todo o espaço da escola, que enquanto instituição se cala e rende às atuações sutis que o racismo pode ter. Não somente a instituição se isenta de atuar no combate ao racismo como criar local propício à institucionalização dos seus cruéis mecanismos de atuação. Esta realidade está presente no local de atuação de quase 70 % dos entrevistados, mas somente 8,3% deles atuam durante todo o ano letivo abordando os temas sobre cultura indígena e afro-brasileira.

Baseando-nos nos dados presentes no gráfico 8, podemos indicar, que estes casos podem ser negligenciados, ou nem ao menos identificados, dada as mais variadas formas com que o racismo estrutural se apresenta, inserido no cotidiano e muitas vezes camuflado em forma de “piadas” ou “brincadeiras” e até mesmo ditando regras de comportamento e conduta.

Gráfico 8: ocorrências do racismo em espaço escolar

18- No caso da resposta à pergunta anterior ter sido sim, os casos de racismo ocorrem: *

9 respostas



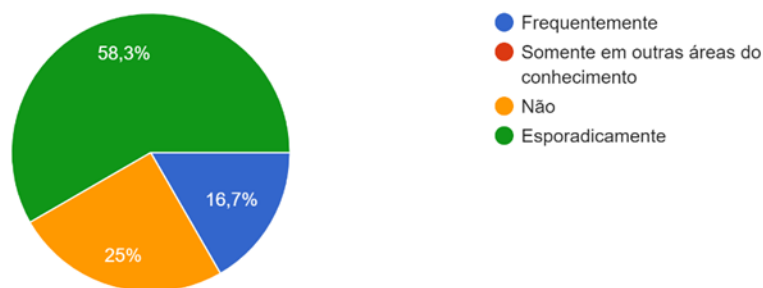
Fonte: A autora (2019)

Por desconhecimento ou por silenciamento, instituições públicas e particulares de ensino têm se mantido omissas na tarefa de combate ao racismo. Vasta e contundentes ações seriam possíveis através da proposição de planejamentos e práticas pedagógicas facilitadoras de reflexões acerca de todo nosso processo histórico de silenciamento, negação dos saberes e conhecimentos produzidos pelas populações negras e indígenas. Esta abstenção de escola enquanto instituição nas intervenções necessárias para que a equidade possibilite uma sociedade mais igualitária, não só mantém o *status quo*, como legítima a colonialidade e a desigualdade social.

Gráfico 9: Ações de combate ao racismo

19- Na unidade escolar onde você atua o tema racismo é abordado de forma intrínseca nos conteúdos inerentes à sua área de atuação?

12 respostas



Fonte: A autora (2019)

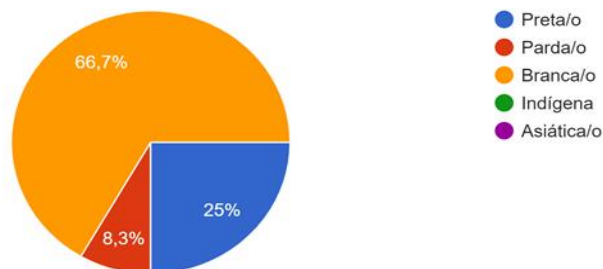
Ao pensarmos nas aulas de Artes Visuais entendemos que a constante utilização de um ensino eurocentrado, não só mantém atuantes as esferas do racismo, como as traz para dentro da sala de aula, trabalhando com o reforço da assimetria de valor impostas às culturas.

Mesmo que se estabeleça tanto para o planejamento das aulas de Artes quanto para suas ações práticas a abordagem multicultural, ainda assim estará mantida a situação atual, uma vez que ao se lançar mão deste ensino a partir da História da Arte europeia, as culturas indígena, africana e afro-brasileira continuarão secundarizadas e tratadas como produções primitivas.

Estão inseridas no Produto Educacional imagens de produções artísticas indígenas, africanas e afro-brasileiras que são contemporâneas e propõe ressignificar as representações comumente apresentadas para exemplificar estas culturas, fazendo com os povos pertencentes a elas sejam lidos como primitivos e incapazes de produzirem conhecimentos.

Gráfico 10: Identificação étnica dos entrevistados

3- Qual é sua cor/etnia ?
12 respostas

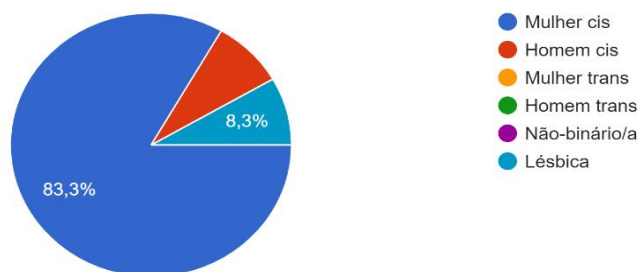


Fonte: A autora (2019)

O gráfico 10 tanto aponta os resultados do racismo estrutural a longo prazo quando notamos que a maioria dos professores com nível superior e atuantes na educação são brancos. Este fato evidencia a enorme desigualdade que ainda existe quando tratamos de carreiras que exigem o acesso aos cursos de graduação.

Gráfico 11: Identificação de gênero dos entrevistados

2- Como você se autoidentifica quanto ao gênero?
12 respostas



Fonte: A autora (2019)

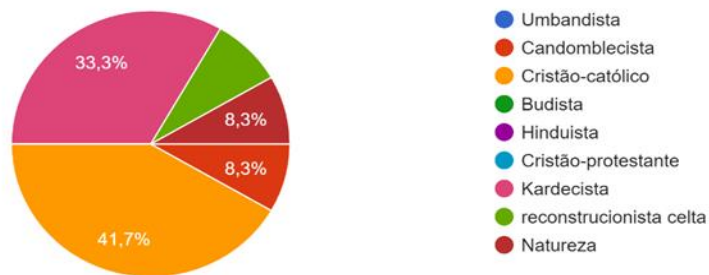
A grande maioria dos profissionais participantes desta etapa da pesquisa (83,3%) se autodeclararam com mulher cis, ou seja, mulheres que nasceram num corpo feminino, mas algumas se utilizaram do item reservado à opção “outro” para se identificarem com “lésbicas”. Este é um dado que apesar do aparente distanciamento com os objetivos deste estudo chama atenção por estar intimamente ligado à ocorrência de episódios de preconceito, chegando alguns

às vias da violência física como poder constatado facilmente através de breve pesquisa ou olhar atento aos noticiários dos meios de comunicação em massa.

Assim como os casos de racismo, os casos de preconceito quanto ao gênero e à orientação sexual também estão presentes no cotidiano escolar e se os dois se somam num mesmo indivíduo, o silenciamento e local de subalternidade onde é colocado se intensifica.

Gráfico 12: Orientação religiosa dos entrevistados

4- Qual sua orientação religiosa?
12 respostas



Fonte: A autora (2019)

Outro fator que pode influenciar na familiaridade do profissional com os temas relacionados ao ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileiras nas aulas de artes é o pertencimento destes profissionais às religiões de matriz africana, onde a tanto a história do povo preto vindo do continente africano, quanto das nações indígenas são concebidas de forma valorosa e legítima nesses espaços.

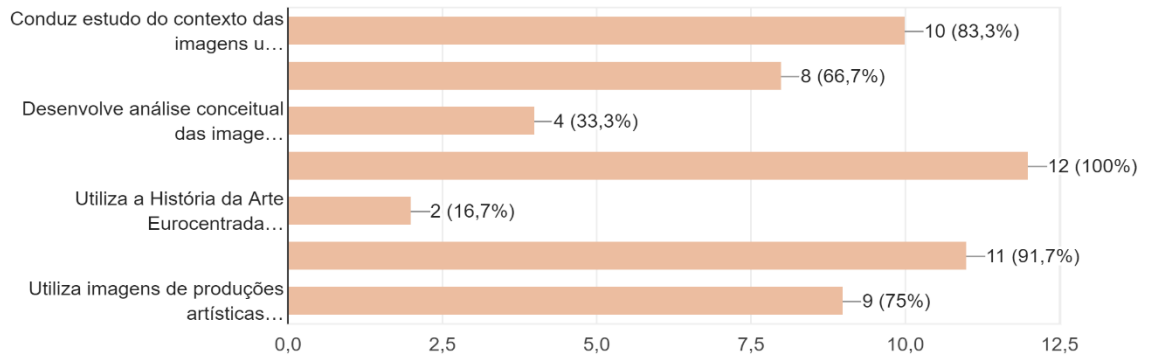
Assim como a orientação religiosa pode ser favorável no entendimento das ações pedagógicas como eficientes em relação ao combate do racismo, podem também servir de fomento aos silenciamentos como tem sido visto. Não é incomum que temas relacionados à cultura africana que se referem à religiosidade sejam desconsiderados ou, até mesmo, censurados no espaço escolar. Comemorações relativas à Páscoa, ou datas religiosas do calendário cristão se fazem presentes no cotidiano das escolas, mas ao menor indício de que alguma comemoração ou manifestação cultural de origem africana possa ser desenvolvida, começam os cerceamentos.

Os indivíduos atuantes nos espaços de educação e sala de aula, possuem ideologias e crenças e isentar-se de alguns posicionamentos é fundamental para a promoção de diálogos pertinentes aos mais variados contextos.

Gráfico 13: Intervenções Pedagógicas

20- Considerando as intervenções pedagógicas que você utiliza em suas aulas, em relação às imagens utilizadas e práticas pedagógicas, você:

12 respostas



Fonte: A autora (2019)

As perguntas que deram origem ao gráfico 13, buscaram saber se existem posicionamentos e desenvolvimento de práticas individuais e isoladas que privilegiam ou evidenciem o ensino das culturas afro-brasileira, indígena e africana.

As questões apresentadas perguntaram se o profissional:

- conduz estudo do contexto das imagens utilizadas;
- desenvolve análise formal das imagens utilizadas;
- desenvolve análise conceitual das imagens utilizadas;
- propõe leitura crítica das imagens utilizadas;
- utiliza a História da Arte Eurocentrada como eixo condutor;
- utiliza imagens de produções artísticas africanas, afro-brasileiras e indígenas;
- utiliza imagens de produções artísticas contemporâneas.

Percebe-se que todos os professores propõem leitura crítica das imagens, procedimento que tanto está presente na Abordagem Triangular, como abordado anteriormente nesta pesquisa, quanto no trabalho baseado na perspectiva eurocêntrica. Apesar de somente dois profissionais declararem que se utilizam das produções europeias como eixo condutor, onze afirmam utilizar imagens de produções artísticas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Ao cruzarmos estas informações com as contidas no gráfico 9, onde 58,3 % disseram que abordam o tema esporadicamente e 25% disseram que não abordam, podemos entender que estes que afirmam

utilizar as imagens de produções artísticas africanas, afro-brasileiras e indígenas, não as privilegiam ao longo de todo o currículo escolar.

Podemos concluir a partir das análises realizadas que apesar da legislação vigente não ser ignorada completamente, ainda não existem ações afirmativas e contundentes que atuem na implementação das leis na sua totalidade e seguindo seu texto na íntegra. Apesar da banalidade com que as leis 10.639/03 e 11.645/08 têm sido consideradas, sua proposta dialoga com a Perspectiva Intercultural crítica e a Pedagogia Decolonial, pois indica que estudos referentes à história e cultura dos povos africanos e indígenas devem ser abordadas ao longo de todo ano letivo. Considerar a abordagem desses temas durante todo ano e entender que se faz necessária uma reformulação curricular e por consequência uma possível mudança do eixo condutor que ainda é a História da Arte eurocentrada.

É possível ainda afirmarmos, que a ausência de políticas públicas que não consideram as leis, a formulação dos currículos e orientações curriculares, assim como a escassez de material didático que contemple os estudos referentes às culturas indígena e africana promovendo leituras críticas sobre as mesmas e considerando a colonialidade, dão subsídio e validam o problema desta pesquisa, além de indicarem que os objetivos aqui contidos possam realmente se configurar em práticas eficientes de enfrentamento ao racismo.

Prosseguindo com as etapas da pesquisa, com base nos dados arrecadados através dos questionários, planejou-se as oficinas que seriam oferecidas no Colégio Pedro II, para professores de Artes Visuais residentes do PRD (programa de residência docente do Colégio Pedro II).

A oficina InterAgindo: possibilidades para um ensino de Artes intercultural na educação básica, contou inicialmente com trinta vagas e foi organizada em três encontros presenciais e um via ambiente virtual do Moodle. Em relação à participação dos inscritos os encontros foram concluídos com o seguinte cenário:

Tabela 1: participantes da oficina

| Total de inscritos | Presentes no dia 02/09 | Assistiram a uma aula | Assistiram a duas aulas | Desistiram ou não frequentaram | Concluíram a Oficina |
|--------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|--------------------------------|----------------------|
| 93 | 25 | 01 | 05 | 62 | 16 |

Fonte: A autora (2019)

Os encontros presenciais aconteceram nos dias 02/09/2019, 09/09/2019 e 16/09/2019, com carga horária de 4 horas de duração cada, e o realizado pela plataforma virtual se deu através de atividades referentes ao três primeiros e ficou disponível por 20 dias a partir do dia 16/09/2019.

A oficina compõe etapa importante da pesquisa por ser o momento em que a análise da construção coletiva do material aconteceu através da promoção de reflexões e diálogos que envolveram os conhecimentos, saberes, práticas e sugestões dos participantes e as possibilidades de abordagens apresentadas pela pesquisadora tendo base os referenciais teóricos utilizados durante todo o percurso dos estudos.

Os procedimentos metodológicos adotados objetivaram oferecer subsídios para o planejamento de novas atividades que possam propagar o combate ao racismo através de propostas pedagógicas baseadas nas ações de combate à colonialidade, contudo não existiu uma tentativa de oferecer fórmulas ou métodos a serem seguidos, pois isso desconsideraria os contextos individuais e colocaria a pesquisa na contramão tanto da sua classificação como pesquisa-ação, quanto dos paradigmas da Interculturalidade Crítica.

Os procedimentos utilizados nos encontros presenciais alternavam a significação e o reconhecimento dos saberes e bagagens individuais e a oferta dos novos saberes construídos ao longo do desenvolvimento da pesquisa é de suma importância tanto para a construção do Produto Educacional como para a promoção dos diálogos que contribuíram à esta construção coletiva.

Respeitando o caráter sigiloso apresentado nesta dissertação, utilizaremos nomes fictícios para descrever os participantes.

Sendo assim a Oficina aconteceu nas etapas descritas a seguir.

1 Dia 02 de setembro de 2019 (primeiro encontro):

- Inicialmente, foram realizadas apresentações tanto da pesquisadora, quanto do seu orientador e realizados esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa e da oficina, além de terem sido dados avisos referentes ao sigilo total referente a nomes e quaisquer outros dados de caráter pessoal que pudesse identificá-los para outras pessoas que não eles próprios. Parte dessas informações foram prestadas através dos slides que constam do anexo no corpo textual desta dissertação. (anexo 1)
- Num segundo momento, foi solicitado que os participantes se apresentassem e falassem, de forma breve, seus nomes, área de atuação e outras informações que julgassem necessárias naquele contexto;
- Anteriormente, ao início de divulgação dos conceitos de Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial, achou-se indicado investigar as concepções individuais sobre auto identificação e como os inscitos a conceberiam de forma prática. Para tal atividade, foi apresentada uma breve citação sobre a construção do discurso sobre si mesmo e curta definição de autorretrato escrita com base em estudos técnicos e formais, porém enfatizando que a construção formal realista ou hiper-realista não era o foco daquela atividade (Ambos se encontram no anexo 1), mas expostas quatro reproduções de autorretratos facilmente encontradas nas aulas de Arte eurocentradas. O desejável era que suas autoimagens fossem simbólicas, construídas a partir dos discursos sobre si próprios e trouxessem mais do que características físicas. Foram disponibilizados lápis HB, borrachas, apontadores, folhas de papel sulfite brancas no tamanho A4 e materiais diversos para colorir, dentre eles lápis cor que representam alguns tons de pele.
- Num terceiro momento, foi solicitado que cada um mostrasse seu desenho e explicasse como o concebeu e quais elementos formais e simbólicos os representava. Alguns já familiarizados com o tema, trouxeram informações que representavam seu reconhecimento como pessoas negras. A participante Gioconda, se emocionou ao mencionar seu doloroso processo de reconhecimento enquanto mulher negra, de pele clara; “Era horrível perceber, na época da escola que meu cabelo não era igual ao das minhas amigas e eu não podia fazer que ele ficasse igual” e completa dizendo que “agora sei porque não me chamavam para sair”. Outras falas carregadas de emoção estiveram presentes nesse processo e por isso consumiu mais tempo do que o planejado. Pensar em autoimagem é diferente de produzir um autorretrato, que necessita apenas do domínio técnico para que seja realizado.

- Já familiarizados com o tema da oficina, mas não ainda com suas bases teóricas, foi divulgado qual a finalidade do Produto Educacional IKE - Possibilidades de construções estéticas e simbólicas pela perspectiva Intercultural em Artes Visuais e enfrentamento ao racismo e dadas as primeiras noções do conceito de Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial, de maneira informal e colhendo suas percepções sobre os termos. Grande parte dos inscitos mostrou-se surpresa ao perceber que não se tratava de “Interdisciplinaridade”. A participante Vênus de Botticelli verbalizou o descontentamento já expresso em seu rosto; “Ah, eu achei que fosse aprender como trabalhar de forma interdisciplinar!” e não retornou aos encontros a partir da semana seguinte. O incômodo não pareceu comum a ela, pois tratar do racismo nos colocando como protagonistas é exigir que façamos uma reflexão e assumamos uma posição em todo este processo de subalternização que as populações negras e indígenas sofrem ao longo de séculos.
- A fim de provocar reflexões sobre quem fala do racismo, a legitimidade dessas vozes e como esta questão tem sido abordada, selecionou-se dois vídeos que abordam a temática em questão, o primeiro exhibe o trabalho escolar realizado por uma aluna de ensino médio e o segundo o clipe da música “Amarelo” do cantor e *rapper* Emicida (contidos no anexo), sendo o primeiro escolhido por apresentar o conceito de diversidade ética como uma virtude e o segundo além de falar sob a perspectiva de quem sofre com o racismo, dialoga com o “Setembro amarelo” (mês de prevenção ao suicídio). Foram exibidos em sequência e a atividade que se realizaria em seguida foi transferida para o segundo encontro por falta de tempo.

Foi perceptível neste primeiro encontro que a temática do racismo é sabida por todos, mas em geral concebida a partir do senso comum, quando não se dá conta de sua organização estrutural e por esse motivo encontra-se presente nas relações travadas nas mais variadas esferas sociais e culturais.

Assim como o ambiente escolar, o conhecimento do tema da oficina e seus propósitos gerou incômodos em alguns e dores em outros que chegaram às lágrimas. Este incômodo foi ficando mais evidente e comprovado ao longo dos próximos encontros pelos que gradualmente foram abandonando a oficina.

2 Dia 09 de setembro de 2019 (segundo encontro):

- Iniciaram-se as atividades do dia com um número reduzido de participantes, mas atentos aos diálogos que seriam estabelecidos. Retornou-se à reprodução dos vídeos já exibidos no encontro anterior, pois novos participantes haviam chegado e passaram-se uma semana, apesar dos mesmos terem sido disponibilizados no ambiente virtual do Moodle, acompanhado de sugestões de bibliografia e dos slides utilizados.
- Após a exibição dos vídeos solicitou-se que divididos em grupos com cerca de quatro ou cinco participantes dialogassem sobre seus conteúdos e produzissem um pequeno sobre, registrando suas percepções. Os grupos foram chamados de A, B, C, D e E.
- Os cinco grupos se posicionaram de forma parecida, fazendo considerações sobre como a mídia acaba sempre por se apropriar de um discurso e direcionar as informações que serão passadas sobre questões que nascem dos subalternizados, mas a fala do grupo B (composto só por mulheres) travou um diálogo maior com as premissas da Interculturalidade Crítica ao escrever: “No primeiro vídeo, a aluna fala que o respeito tem que ser mútuo entre brancos e negros e só assim o racismo vai acabar. Ela deve ser branca, pois não sabe o que é o racismo. Já no segundo, o tema é abordado por quem sabe o que está falando”. O grupo D composto por 3 mulheres e um homem, completa afirmando; “(...) temos dúvidas se quando uma fala que nasce na periferia e vai parar nas grandes mídias continua representando quem continuou lá (...).

O diálogo estabelecido girava em torno da legitimidade das falas de acordo com quem as profere e provocando reflexões sobre quais pessoas estão falando sobre o racismo e para quem.

Um dos participantes do grupo B, o senhor Van Gogh relatou como se deu seu processo de autoidentificação e identificação; “Olha, eu sempre achei que fosse um homem branco, mas a primeira vez que fui para a Itália um amigo de um amigo ao me ouvir declarar como branco disse que não, que eu era latino-americano. Amorr, eu quase morri e entrei em crise de identidade (...)”. Ele prosseguiu com sua fala dizendo como se sentiu ao conversar com um americano que lhe dissera; “(...) não, você não é latino-americano, você é latino.” Suas falas são de extrema importância para percebermos o que é processo de colonialidade e como ele nos classifica e subalterniza. As falas nos conduziram para os conceitos de passabilidade, lugar de fala e racismo e estabeleceu-se

rico diálogo sobre os temas, que a princípio não foram eleitos como indispensáveis às discussões neste primeiro momento.

- Foram apresentados alguns modelos de linha do tempo da História da Arte eurocentrados com os tópicos referenciais utilizados como eixo condutor para as aulas de artes e as bases da Abordagem Triangular para que se introduzisse alguns conceitos necessários às atividades práticas a serem realizadas no próximo encontro, além de referências bibliográficas, geralmente oferecidas como suporte para as aulas eurocentradas. O objetivo era se partir de conceitos e ideias já conhecidos pelos participantes para que, após os diálogos estabelecidos, promovêssemos a ressignificação destes saberes a fim de projetarmos novas ferramentas de combate ao racismo dentro do espaço escolar.

Foi solicitado que cada participante postasse em ambiente virtual destinado à oficina no Moodle, as imagens dos seus autorretratos e suas colocações individuais sobre os vídeos exibidos no primeiro e no segundo encontros e trouxessem para o próximo encontro uma imagem de produção artística para compor a linha do tempo construída coletivamente.

Algumas reflexões críticas foram estabelecidas sobre as imagens (em anexo) que apareceram como exemplo nas linhas do tempo exibidas através dos slides. A partir da orientação postada em ambiente virtual e transcrita abaixo, três participantes a realizaram.

Esta tarefa é referente ao primeiro encontro da Oficina InterAgindo

Os autorretratos desenvolvidos como ferramenta visual utilizada nas apresentações pessoais e individuais deverão ser postados e constarão do acervo de imagens produzidas durante a Oficina. Poderão ser utilizados no texto da dissertação *DiversiArte: uma proposta intercultural para o ensino das Artes Visuais na Educação Básica*, caso os respectivos autores tenham assinado documento autorizando e disponibilizando assim a imagem.

Postagem da participante Gioconda:

“Em relação aos vídeos, o primeiro, produzido por duas estudantes, no início dos anos 2000, traz uma mensagem de senso comum, baseada numa suposta igualdade, que mesmo bem intencionada, encobre conflitos e não considera a fala do povo preto oprimido.

O segundo vídeo que, ao contrário do primeiro, conta com todo um aparato técnico, artístico e conceitual, traz uma série de imagens e narrativas que nos levam a pensar

sobre questões que emergem de preconceitos, formas de olhar e de falar sobre o que fere e oprime todos que não fazem parte do lado hegemônico da sociedade, Como essas narrativas se fazem presentes e como elas são apropriadas pela elite branca escravocrata. Como professora, entendo ser fundamental estar atenta às demandas por identidade e representatividade, de respeito ao simbólico dos alunos, buscando entender seu lugar de fala, para assim colaborar, da melhor forma, para que cada um se desenvolva, sendo feliz e realizado com sua origem e história.”

Postagem da participante Nina Simone:

“O clipe descreve a superação das adversidades da vida dos negros, pobres e favelados.

O ponto marcante é o " lugar de fala ou a vivência" como ponto positivo, fator que pode levar o indivíduo capacidade de superação dos seus limites. O ponto crítico desse clipe é levar o público ao discurso de meritocracia, tornando as únicas pessoas responsáveis por seus fracassos. A discussão do trabalho do grupo em sala para além do que já foi mencionado, foi em torno do cantor Emicida, sua relação com a mídia e a ideia de que seus trabalhos se tornam cada vez mais comerciais e sua mostra de representatividade velada. “

Postagem do Sr. Van Gogh:

"Bem, já que não fiz minha Reflexão Crítica sobre o vídeo: "amarelo" de Emicida, Majur e Pablo Vitar.

Deixarei o comentário aqui.

Fico muito feliz em ver grupos designados "minorias", unidos em torno da Arte. A Arte é o espaço de excelência da Liberdade de Expressão nas sociedades democráticas e das não democráticas também. A Arte Liberta, clichê básico!”

Postagem da participante Janaína Yanomami:

“Analisarei como a manipulação das imagens, escolhas sobre o que será apresentado pra quem e qual a motivação impacta ou não a vida das pessoas. No primeiro vídeo não houve nenhuma curtida, embora tivesse uma atenção na edição as mensagens produziram uma coletânea imagética de senso comum, o que está vinculado na internet, no entanto a música fortaleceu a mensagem que dialoga com a discussão do racismo da época em que foi produzido o vídeo.

Já no segundo vídeo a reflexão maior foi sobre a mídia, o quanto ela nos usa para manipular a informação que quer passar e a forma como quer passar. E penso enquanto artista, quando inserido na mídia, precisa saber usá-la para passar sua mensagem e ter consciência de como está sendo usado, são acordos institucionalizados de forma velada.”

As falas captadas representaram as pronunciadas durante a oficina. Em seguida, relataremos as questões referentes ao terceiro encontro

3 Dia 16 de setembro de 2019 (terceiro e último encontro presencial)

Iniciamos nosso último dia de oficina com baixa presença, mas logo outros participantes foram chegando. As discussões do dia se iniciaram a partir da exibição de slides (em anexo) onde apresentou-se a ementa da oficina, algumas imagens de linha do tempo da História da Arte e um vídeo da professora Ana Mae Barbosa falando da relação entre a Arte brasileira e o ensino das Artes no Brasil. Logo em seguida, e ainda no mesmo conjunto de slides apresentamos os textos das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e iniciamos os diálogos, considerando o descrito no texto das leis, o conhecimento sobre a história da arte eurocentrada e as considerações feitas por Ana Mae em seu vídeo.

Antes mesmo que o encontro do dia tivesse início já havia sido montado na parede um painel com cerca de dois metros de extensão confeccionado com folhas de papel pardo. A escolha do papel foi intencional, uma vez que estamos falando o tempo todo de construções simbólicas e ressignificação de códigos instituídos pela colonialidade como os referenciais de estética e valor epistemológico. Sendo a Arte a disciplina que trabalha através das questões visuais, tudo que já foi convencionalizado deve ser reavaliado sob o olhar construído pelo conhecimento dos paradigmas tanto toda Perspectiva Intercultural, quanto da Pedagogia Decolonial. Sobre uma mesa colocada próximo ao painel, encontravam-se recorte de imagens de diversas produções artísticas europeias, indígenas e africanas, tesouras, colas e tiras de cartolina nas cores vermelha, laranja e preta. Juntou-se a estas imagens as trazidas pelos participantes.

Durante as considerações feitas a partir da observação dos slides surgiram muitas questões referentes ao ensino da história e da cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, que se referem tanto ao ambiente escolar quanto fora dele.

Um das questões levantadas e de grande relevância para esta pesquisa foi a falta de apoio e incentivo dada pelas escolas quando projetos sobre a temática são pensados e em alguns casos passíveis de censura, sob a alegação da falta de aceitação por parte dos responsáveis. A participante Nina Simone, apresentou fala contundente sobre esta questão; “(...)A coisa mais difícil que tem é a gente realizar alguma coisa na escola falando sobre África. A primeira tentativa de censura vem da diretora, que é evangélica e acha que falar sobre África é falar sobre religião. Os colegas de trabalho também estão nessa e até chamada de doutrinadora já fui. A gente cansa; cansa porque tem que lutar todos os dias para fazer o que é certo e aí começa a não olhar mais para o que tem que fazer como se isso fosse o errado (...).

A fala desta participante não é isolada e os olhares dos que a escutam concordam com o que escutam. Isso demonstra o quanto é fundamental que as estruturas mudem e as políticas públicas atuem em forma de parceria com a legislação existente, pois só assim tornaram legítimas e homogêneas as práticas de combate ao racismo em sala de aula.

Após encerramento das falas foi indicado que se montasse uma linha do tempo, do jeito que eles elencassem como mais pertinente às novas possibilidades de abordagem do tema nas aulas de Arte. Para realização da tarefa, usariam as imagens já encontradas ali e as trazidas por eles. O desejável era que uma nova possibilidade de construção surgisse, mas acabaram seguindo o roteiro linear da linha do tempo utilizada pelo eixo do eucentrismo.

Algumas imagens sobre produções indígenas e africanas foram colocadas num trecho de linha do tempo fora deste eixo eurocentrado, pois como as referências que possibilitam a sua composição são as datas em que foram produzidas e as produções africanas e indígenas utilizadas como referências que não possuem este dado com exatidão ficam impossibilitadas de inserção no mesmo eixo.

Ao final desta etapa, foram apresentados os conceitos de Interculturalidade Crítica e Multiculturalismo destacando-se as diferenças entre os dois e os pontos em comum além das considerações dos contextos de produção destes estudos e da Pedagogia Decolonial. Os conceitos não foram apresentados num primeiro momento porque a intenção não era direcionar a elaboração da construção da linha do tempo dentro dos paradigmas defendidos nesta pesquisa, mas sim analisar o processo de construção do material a partir dos saberes trazidos pelos participantes, ainda que construídos a partir de uma concepção do eurocentrismo como referência, pois este é o cenário encontrado em sala de aula. A ressignificação a partir de observações atentas e críticas se apresenta de forma mais eficaz.

Figura: 16: fotografia da construção da linha do tempo pelos participantes.



Fonte: Márcio Mtikay (2019)

Buscou-se nos diversos momentos dos encontros criar e desenvolver uma dinâmica semelhante à que encontramos no espaço escolar da educação básica, inclusive no que refere aos materiais escolhidos, utilização dos espaços físicos e organização estabelecida pelos participantes para organização e realização das atividades propostas.

Figura 17: fotografia do grupo participante no 3º e último encontro presencial



Fonte: Rogério Mendes (2019)

A participação dos inscritos diminuiu significativamente e este fato levantou algumas questões que deverão ser esmiuçadas em estudos posteriores à este trabalho, assim como nos alertou para a necessidade de planejamento e oferta de encontros, grupos de pesquisa, cursos de capacitação ou extensão que abordem com maior profundidade o multiculturalismo, a interculturalidade e a descolonização e suas possíveis aplicações na reestruturação dos currículos, dos planejamentos e desdobramentos em práticas pedagógicas.

Figura 18: fotografia de todos os presentes na confraternização de encerramento



Fonte: Rogério Mendes de Lima (2019)

Ao final da oficina constatamos o quanto as respostas dadas nos questionários dialogam com as falas e diálogos travados e como a perspectiva de um ensino eurocentrado está presente nas práticas educacionais, inclusive dos profissionais que reconhecem como urgente e legítimas as ações que tornem a escola espaço de reflexões e críticas objetivando reais mudanças sociais.

Para além da escolha de imagens que serão utilizadas é necessário que tanto a Interculturalidade Crítica quanto a Pedagogia Decolonial e suas premissas sejam incorporadas ao planejamento e a todas as ações que advém dele, buscando assim estabelecer concepções de ensino que possam se apresentar de forma contundente no ataque ao racismo nas diversas formas com que se apresenta

As imagens postadas pelos participantes foram incluídas no Produto Educacional e podem ser facilmente utilizadas, assim como qualquer outra, desde que sejam promovidas as reflexões e críticas ao sistema vigente que continua subalternizando as produções indígenas, africanas e afro-brasileiras.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL, SUAS PROPOSTAS E POSSIBILIDADES COMO FERRAMENTA DE ENFRENTAMENTO AO PROCESSO DE COLONIALIDADE

O produto educacional produzido como trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Práticas Educacionais na Educação Básica foi planejado e desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e dos dados obtidos em um conjunto de questionário, entrevista semiestruturada e oficinas que inicialmente seriam oferecidas à professores de Artes Plásticas, mas contaram com docentes de outras áreas do conhecimento, participantes do PRD (Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II) e à profissionais atuantes da área da comunicação visual. O objetivo é atender à demanda existente por um material coerente às propostas descritas nos PCNs, BNCC de Artes Visuais e às Leis 10.639/2003 e 11.685/2008, no que se refere ao estudo das culturas afro, indígena e afro-brasileira, que fora constatado através de observações empíricas e leituras que embasaram a escolha do tema da pesquisa.

Tendo como base a Perspectiva Intercultural a Pedagogia Decolonial e a Metodologia Triangular, o material de apoio aos professores de Artes Visuais objetiva não somente apresentar imagens produzidas e seus contextos culturais, mas sugerir uma leitura, observação, fruição e análise crítica sobre estas produções, saindo do eixo condutor eurocentrado e dos seus padrões estéticos e simbólicos. Busca assim, tratar de forma equivalente, mas buscando desenvolver a equidade, as representações e criações artísticas indígenas, africanas e afro-brasileiras, no que se refere a valor estético e reconhecimento de saberes produzidos como legítimos.

Pretende-se ainda sugerir, através da adoção deste material como possibilidade pedagógica, o planejamento e o desenvolvimento de práticas que estabeleçam análise crítica e questionem a supremacia estética europeia que se faz em detrimento das “indígenas”, afro-brasileiras e africanas, oferecendo assim, novas possibilidades e caminhos de leitura de imagens e desenvolvimento dos processos criativos e artísticos, que aproximam os alunos de sua realidade e contexto cultural, promovendo assim inicialmente o olhar intracultural de forma individual.

O caminho metodológico e a abordagem propostos na utilização do material didático de apoio ao professor é a Proposta Triangular, por entender-se à sua flexibilidade e por já estar presente nas ações educacionais, servindo como guia das práticas e fornecendo uma certa homogeneidade ao campo do conhecimento, que ainda se apresenta de forma diversa, e por favorecer a produção artística realizada pelos alunos após a etapa de observação e estudo crítico sobre a contextualização. Considerada etapa importante no processo da Abordagem Triangular,

é neste momento em que os discentes sistematizam o que foi estabelecido como conhecimento e reconhecimento. As produções podem se apresentar de forma subjetiva por serem individuais, mas, ainda assim, agregar saberes e nortear os próximos passos do planejamento que deve ter como característica principal o dinamismo e o percurso rumo ao enfrentamento do racismo e das desigualdades étnico-raciais. Por serem representações, elas não são unicamente individuais, são também trans subjetivas e intersubjetivas.

As imagens previamente selecionadas para a construção do material de apoio buscaram fugir à regra de uma fruição com bases nos conceitos estéticos eurocentrados e que levam a uma interpretação e entendimento das Artes “Indígenas”, Afro-brasileiras e Africanas como primitiva ou de valor estético inferior por não estarem subjugadas aos padrões europeus. Igualmente, pretendem sugerir o desenvolvimento da leitura das produções artísticas contemporâneas referentes a estes três grupos.

Estas imagens foram apresentadas aos pares ao longo das oficinas oferecidas aos participantes e a partir da consideração de suas análises e sugestões foi elaborado o Produto Final que será disponibilizado de forma digital, após defesa desta dissertação. Vale ainda frisar, que o material é sugestivo e, mais importante do que utilizar as imagens referenciais como base para o desenvolvimento e execução do planejamento, é que os docentes entendam a proposta da Perspectiva Intercultural e da Pedagogia Decolonial, pelo seu caráter de reflexão crítica, podendo assim, de forma contextualizada, em cada realidade, selecionar as imagens que melhor se adequem às demandas pedagógicas, culturais e sociais.

Espera-se que esta pesquisa e o produto educacional dela resultante possam colaborar para a produção de novas possibilidades pedagógicas geradas pela utilização de um material pedagógico que favoreça o diálogo simétrico entre os diferentes sujeitos históricos e levem ao reconhecimento da contribuição cultural dos diferentes sujeitos para a compreensão da Arte e as possibilidades.

Ao iniciarmos a apresentação do Produto Educacional fez-se necessário descrever de forma sucinta as bases ideológicas, metodológicas e técnicas que dialogam eficientemente com a Pedagogia Decolonial e a Perspectiva Intercultural Crítica.

Pensar e decidir um nome para o material foi uma etapa que demandou muitas questões e reflexões. Era preciso que, a partir deste momento, o profissional que se propuser a usar o material inicie toda uma construção acerca dos propósitos e objetivos propostos e internalize as motivações que deram origem a todo processo entendendo a importância que elas têm no enfrentamento ao racismo, mesmo que não seja preto ou preta, e na busca incansável por uma

sociedade mais justa e simétrica. Após muitas leituras e pesquisas chegou-se ao termo “Ike”, significa “força” no dialeto dos Igbo (lê-se Ibo).

Os Igbo “são um dos maiores grupos étnicos africanos. Habitam do leste, sul e sudeste da Nigéria, além de Camarões e da Guiné Equatorial. A maioria da população Ibo está concentrada na Nigéria, dominando parte do sul e oeste desta, com cerca de 25 milhões de pessoas. Encontram-se também em Camarões, Guiné Equatorial (Ilha de Fernando Po), Gana, Serra Leoa, Costa do Marfim, Gabão, Libéria e Senegal e atualmente milhares nos USA. Para muito além de ser somente um nome, o título escolhido carrega consigo a principal característica dos nossos ancestrais, povo preto vindo para território brasileiro escravizado e permanecendo em diáspora.

“IKE - Possibilidades de construções estéticas e simbólicas pela perspectiva Intercultural em Artes Visuais”, está carregado de novas possibilidades que objetivam despertar os olhares para as desigualdades geradas pelo colonizador e mantidas pelo processo de colonialidade e enfrentá-las com força e o real desejo de promover mudanças permanentes e significativas para a sociedade.

Para que sirva como auxílio à etapa inicial da adoção do material e ao planejamento pensado a partir dele, preparamos algumas orientações que se apresentam de forma genérica e flexíveis, contudo coerentes com os suportes eleitos como base ao seu desenvolvimento.

5.1 A Abordagem Triangular como suporte metodológico ao uso do material

Por ser tratar de um material didático construído a partir da seleção de imagens que possam favorecer um diálogo consciente e, conseqüente das reflexões promovidas sobre a colonialidade e a condição de subalternização em que algumas culturas foram colocadas, considera-se indispensável que haja adoção de métodos que afirma um mínimo de coerências às práticas desenvolvidas posteriormente à sua adoção, para que assim ocorram possibilidades de mensuração dos resultados obtidos em comparação com os esperados.

A ausência de sequência temporal ou hierarquização possíveis na Abordagem Triangular, favorece um planejamento flexível e adequado às diversas realidades, suas subjetividades e demandas. Apresentando três pilares de sustentação que são “a contextualização”, “a apreciação” e a “produção”, que não são um pré-requisito dos outros em ordem estática, se coloca na mesma via de atuação construída pela adoção da Pedagogia Decolonial no que se refere ao enfrentamento da colonialidade e da Perspectiva Intercultural

elencada como agente de transformação através das reflexões praticadas sobre as manifestações artísticas e culturais e seu local de subalternidade.

A utilização da Abordagem Triangular em situação de aliança com a Interculturalidade Crítica e a Pedagogia Decolonial em momento algum impossibilita os estudos estéticos ou dos elementos compositivos formais, desde que não estejam pautados em referências eurocêntricas e se apresentem de forma coerente com as imagens estudadas dentro dos seus contextos.

As orientações presentes em cada tópico da Abordagem Triangular se mantêm eficientes desde que as perguntas e questionamentos desenvolvidos rúmen aos objetivos deste material.

A análise estabelecida para entender os resultados surgidos deste processo e sua relação com os planejados e desejáveis, dará caráter dinâmico ao material o mantendo em constante adequação, atualização e ressignificação em consonância com os processos encontrados nas construções culturais. Nos eximimos de apresentar roteiro ou proposta para o desenvolvimento desta análise por não conhecermos os contextos em que o material será utilizado, mas ressaltamos ser objetivo principal deste material propiciar práticas e ações que enfrentem o racismo de forma eficiente.

5.2 Possibilidades de uso do Material

Considerando e respeitando os diversos contextos educacionais em que conteúdos e práticas são pensados, planejados e implementados, buscamos agregar valor com sucintas sugestões de uso do Material Didático, concebidas com base nas experiências travadas pela pesquisadora em salas de aula da educação básica, na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro e em busca das ações de combate ao racismo.

Uma das possibilidades de utilização das imagens, se dá a partir da exibição de cada uma de forma individual, onde em todos os momentos de sua leitura sejam provocadas reflexões sob a luz da Interculturalidade Crítica.

Outra possibilidade é o uso das imagens de forma agrupada, trazendo outras que sempre tenham sido abordadas como ícones imagéticos da Arte eurocentrada e levantando questões sobre a relação entre colonialidade e subalternidade. As imagens podem ainda dialogar com as outras linguagens da Arte e demais áreas do conhecimento.

Cada profissional que optar pela utilização do material não necessitará promover mudanças que o desconecte da realidade onde atua, muito menos descartar conteúdos já estabelecidos, mas promover a ressignificação do olhar sobre as orientações curriculares e

planejamentos, repensando ações que desenvolvam novos saberes que se configurarão de forma pertinente no desenvolvimento da equidade e combate ao racismo.

A seguir apresenta-se algumas imagens que compõem o **Material Pedagógico IKE- Possibilidades de construções estéticas e simbólicas pela perspectiva Intercultural em Artes Visuais e enfrentamento ao racismo.**

Figura 19: Jaime Laureano



Figura 20: Moisés Patrício



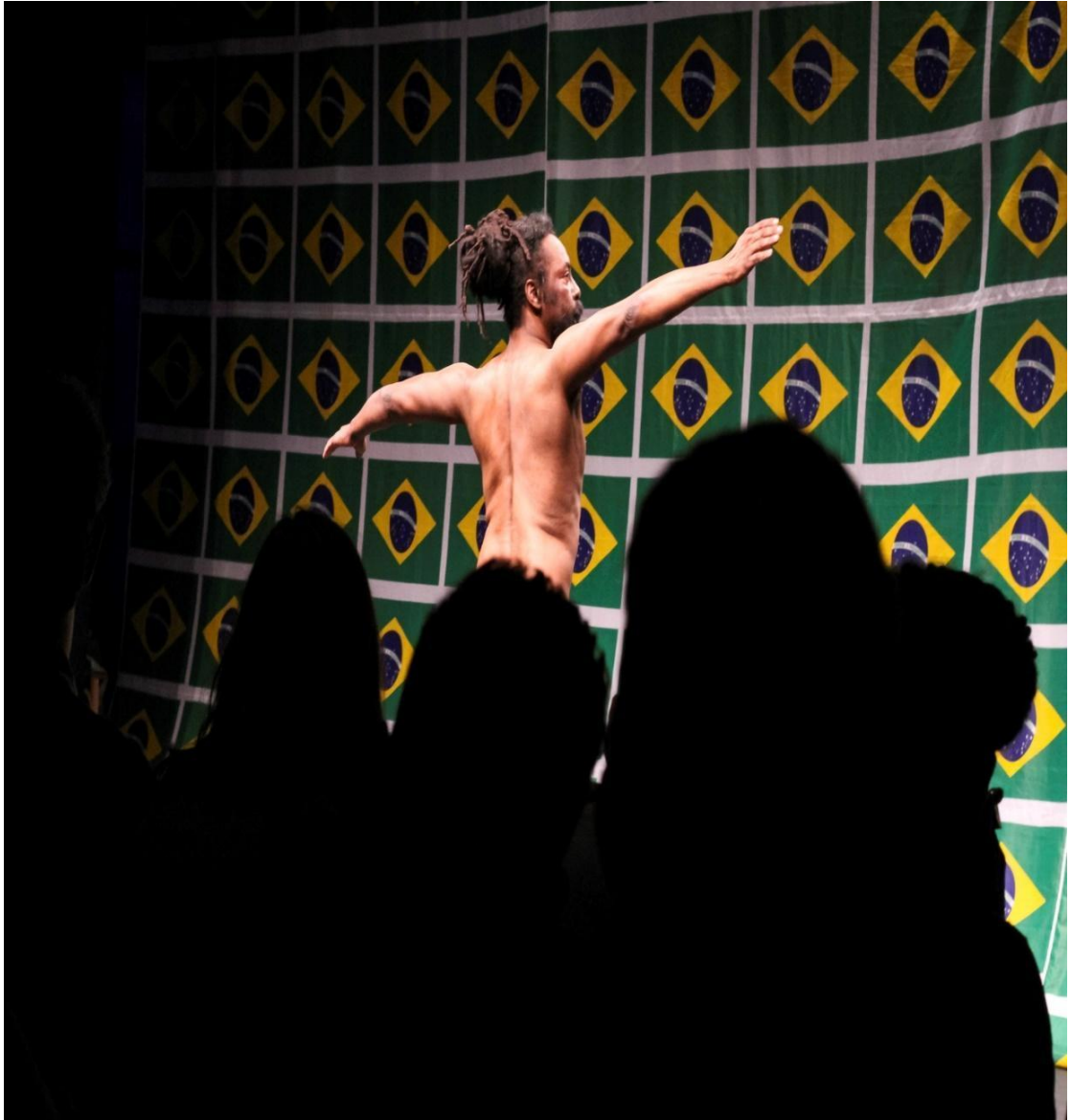
Figura 21: Rosana Paulino



Figura 22: Victor EkpuK



Figura 23: O samba do Criolo Doido – Luiz de Abreu

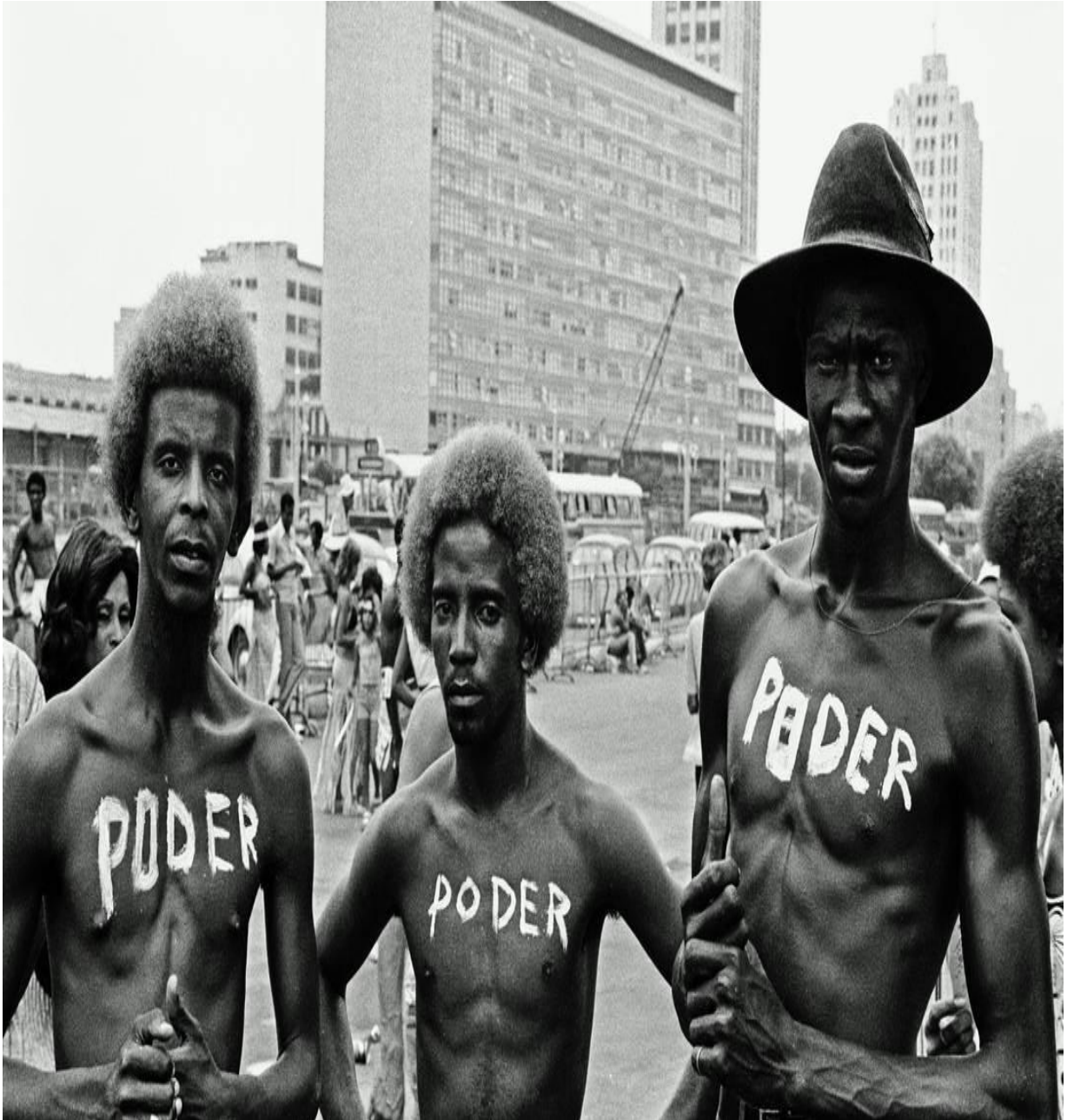


As imagens e reproduções de obras são sugestivas, contudo o elemento visual que exerce a função de alicerce nas aulas de Artes Visuais pode estar ligado às outras linguagens e técnicas artísticas diversas.

A escolha das imagens deve constituir parte importante do planejamento, tratando-se do elemento gerador de todas as leituras críticas. Conhecer o contexto de cada imagem selecionada e em quais pontos se intersecciona com as questões étnico raciais, propicia o desenho de uma planejamento que atenda aos objetivos estabelecidos. A fruição de uma imagem e sua leitura

crítica pode percorrer caminhos diversos e estes caminhos devem ser direcionados e não impostos pelo professor.

Figura 24: Poder - série Carnaval 1972 - Carlos Vergara



A Arte é área do conhecimento que se utiliza de material visual, plástico, iconográfico e imagético e simbólico, pois por este caminho é que se constituem suas práticas.

O material IKE é composto na sua totalidade de **23** imagens, dentre elas as que foram previamente selecionadas pela pesquisadora e apresentadas na Oficina InterAgindo, e as demais

fornecidas pelos participantes, após os três encontros presenciais que objetivaram apresentar os conceitos epistemológicos que dão sustentação a este estudo e sua proposta.

Ainda que as imagens fornecidas ainda se encontrem dentro de uma perspectiva eurocêntrica de ensino, sua utilização a fim de atender os objetivos propostos se dá pela internalização das premissas tanto da Interculturalidade Crítica, quanto da Pedagogia Decolonial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que se entende que na Arte como linguagem é necessária a utilização de uma estratégia que possibilite a leitura das informações coletadas dentro do seu contexto, assim como o contexto dos pares utilizados na pesquisa, sendo essa uma pesquisa de natureza qualitativa que lida com descrições, leituras e interpretações da realidade social e de cunho crítico, há necessidade de uma análise que ultrapasse o entendimento de leitura apenas como prática de decodificação.

Foi possível constatar, ao longo de todo percurso da pesquisa, o quanto a implementação de ações eficientes no combate ao racismo e às suas mais diversas faces ainda está distante da realidade encontrada na maioria das escolas. Apesar da existência de legislação reguladora e do reconhecimento por parte dos profissionais de educação da necessidade de reformulação dos currículos e da utilização de materiais, bem como o oferecimento de suporte técnico, ainda não foram admitidas práticas educacionais que promovam ao longo de planejamento atuações no sentido de desenvolver o olhar crítico capaz de entender sob quais condições foi construída a pluralidade cultural do país e quem determinou o lugar dos saberes de cada uma delas.

Ficou evidente, diante do escopo desta pesquisa, que os alicerces que sustentam o ensino de Artes ainda se apresentam no eixo do eurocentrismo, apesar de admitir uma abordagem que considere nossa pluralidade cultural, através da abordagem multicultural. Apontar as diferenças e considerar as produções indígenas, africanas e afro-brasileiras em nada adianta se não forem estabelecidos diálogos sobre a invisibilidade dos saberes produzidos sobre estas culturas. Utilizar imagens produzidas pelas culturas que ainda se encontram em local secundário e abordá-las a partir dos conceitos gerados pelo eurocentrismo é mantê-las em local de subalternidade. Sendo assim, as 3 dimensões que você utilizou, não seriam também eurocêntricas?

A escassez de materiais didáticos foi comprovada a partir da análise dos livros adotados pelo município do Rio de Janeiro, no que diz respeito à uma abordagem que privilegie as diferentes culturas, mas que também possibilite as reflexões propostas pela Interculturalidade Crítica e a adoção de métodos e ações que fomentem o processo de descolonização.

Podemos constatar na Oficina oferecida que mesmo nos paradigmas sugeridos como promotores de novas ações, está internalizado o conceito do viés do eurocentrismo que se faz presente de forma contundente.

Espera-se que o Produto Educacional produzido ao longo deste estudo seja capaz de oferecer novas possibilidades de ações, dentro dos contextos individuais e se apresentar eficiente no combate ao racismo.

Esta pesquisa apresenta possibilidades de maiores investigações, pois ficou aquém de abordar um número esperado de participantes em todas as etapas do seu desenvolvimento, contudo, seu objetivo final mantém-se em constante situação de busca, uma vez que o processo educacional é dinâmico e as produções culturais também.

O combate às desigualdades, instituídas no país por uns em detrimentos de outros, e o racismo precisam ser buscados incansavelmente e se a pesquisa pode não ser suficiente para iniciar um novo processo, espera-se que com a divulgação do material didático este processo contribua, promovendo a ressignificação dos olhares e atuando de forma a implementar a equidade, oferecendo o que é necessário para a mudança do injusto cenário social.

Temos consciência que ainda há muito a ser feito, lido, refletido, e principalmente produzido coletivamente. Entretanto, com todas as limitações dessa pesquisa e dos percalços do caminho, entendemos que uma nova forma de ensinar é possível.

Que estejamos juntos para vivê-la!

REFERÊNCIAS

AMARAL, João do. Arte decolonial. Pra começar a falar do assunto: aprendendo a andar para dançar. **Revista Ibero América Social**, n. 11, p. 89-117., 2017.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Leber Livro, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.

_____. (Org.). **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998b.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

_____. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

_____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira " dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra no calendário escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em:

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Vol 1.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação continuada/ Alfabetização e Diversidade, jun- 2004.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção – Uma experiência de ensino e aprendizagem na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 6, n. 01, p. 15-40, 2010.

CARDOSO JUNIOR, Wilson. Ensino de Artes Visuais Antirracista: reflexões sobre uma prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 723- 728.

CARVALHO, Noel dos Santos. O cinema em negro e branco. In: SOUZA, Edileuza Penha. **Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003**. Belo Horizonte: Maza Edições. 2011. p. x - x.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 23-35, Maio/Jun/Ago. 2003.

_____. (org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006.

_____. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Santa Catarina, v.16, n. 9, p. 45 - 62, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set.- dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. *In*: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 98 - 109

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro **Civilização Brasileira, 1968**.

GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GROSGUÉL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32 - 35, 2007.

LIMA, Rogério Mendes de. Educação intercultural e currículos na educação básica: a contribuição da Sociologia para o combate ao racismo. **Revista Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, n. 15, p.33 - 41 , 1º sem. 2015.

MONTERO, Paula. Multiculturalismo, Identidades Discursivas e Espaço Público. **Sociol. Antropol.** Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 81 - 101, Oct./Dec. 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26 , n.1 , p. 15 - 40, 2010.

_____. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial-Descolonizante!** . Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

_____.OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na escola – Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 23/05/2019.

RODRIGUES, Marcelino Euzebio. **Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de Artes no Município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-exisitirve re-viver *In: CANDAU, Vera Maria. (org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p.12 - 43.

PEREIRA, Maria de Lourdes. **Arte como processo na educação. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1982.** PEREIRA, Sonia Gomes. **A arte brasileira no século XIX.** Belo Horizonte: C/Arte, 2008.

ZANINI, Walter. **História Geral da arte no Brasil.** São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Questionário pertencente à pesquisa para dissertação do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica – Colégio Pedro II, **DiversiArte: uma proposta intercultural para o ensino das Artes Visuais na Educação Básica**, realizada pela docente Christiane Cardoso Ribeiro.

Contato: chriscribeiro@yahoo.com.br

Sobre o professor e sua vida acadêmica e profissional

1- Qual a sua idade?

() anos.

2- Como você se identifica quanto ao gênero?

() Mulher cis

() Homem cis

() Mulher trans

() Homem trans

() Outra/ _____

3- Qual é sua cor/etnia?

() Branco

() Pardo

() Indígena

() Preto

() Asiático

() Outro : _____

4- Qual a sua orientação religiosa?

() Católico

() Budista

() Candomblecista

() Hinduísta

() Cristão Protestante

() Umbandista

() Outra/o _____

5- Qual o tempo de atuação no magistério como regente?

- Anos
 Menos de um ano.

6 -Atua em qual/ quais segmento/s? (Pode marcar mais de uma opção)

- Educação infantil
 Primeiro segmento do ensino fundamental
 Segundo segmento do ensino fundamental
 Ensino médio
 Outro _____

7- Sua carga horária está predominantemente alocada em:

- Rede privada de ensino
 Rede pública municipal de ensino
 Rede pública estadual de ensino
 Rede pública federal de ensino

8-Você possui Habilitação em Artes Plásticas ou Visuais?

- Sim
 Não

9- Caso não seja habilitado em Artes, indique qual sua formação?

A relação entre os docentes, suas práticas e as leis 10.639/03 e 11.685/08

10- Você conhece as leis 10.639/03 e 11.685/08?

- Sim, completamente.
 Sim, parcialmente
 Não.

11- Os temas propostos nas leis são desdobrados por você em forma de ações pedagógicas:

- Ao longo de todo ano letivo.
 Ao longo de todo ano letivo, promovendo reflexões críticas sobre seu conteúdo.
 Em alguns momentos do ano letivo
 Nos meses de abril e novembro
 No mês de abril
 No mês de novembro

12- As orientações curriculares do órgão/instituição onde trabalha contemplam as Leis 10.639/03 e 11.685/08?

- Sim, ao longo de todo o texto.
 Sim, mas pontualmente.
 Não contemplam.

13- As propostas curriculares/planejamento da unidade escolar onde você atua consideram os assuntos propostos nas Leis 10.639/03 e 11.685/08:

- Ao longo de todo o planejamento anual
 Em determinados momentos do planejamento
 Nos meses de abril e novembro

No mês de novembro

No mês de abril

14- Os materiais didáticos, incluindo imagens e vídeos adotados pelo órgão/instituição onde trabalha contemplam os assuntos tratados nas Leis 10.639/03 e 11.685/08:

Ao longo de todo conteúdo

Em pontos específicos

Ao longo de todo conteúdo propondo reflexões críticas.

Não consideram.

15- Existiu ou existe oferta de cursos de formação continuada e capacitação ofertados pelo órgão/instituição onde você atua?

Já existiu.

Acontece rotineiramente

Acontece esporadicamente

Nunca aconteceu

16- No órgão/instituição onde você trabalha as oficinas ou encontros para estudo do tema em questão:

Nunca aconteceram?

acontecem de forma inter ou transdisciplinar

Acontecem em conjunto com projetos pontuais

Acontecem com frequência.

Outro _____

17- Na instituição em que você atua, há casos de racismo?

Sim

Não

Não é do meu conhecimento

18- Em caso de resposta SIM na questão anterior, a ocorrência de casos de racismo ocorrem:

Raramente

Frequentemente

19- Na unidade escolar onde você atua o tema racismo é abordado de forma intrínseca nos conteúdos inerentes à sua área de atuação?

Não.

Em outras áreas do conhecimento.

Frequentemente.

Esporadicamente.

20- (Para a Rede Municipal de Ensino do RJ) Você conhece ou teve acesso ao documento intitulado “Um ensino para inclusão social de todos” elaborado pela SME (E/DGED, 2008)?

Sim

Não

Parcialmente

21. Em relação aos materiais didáticos que você utiliza, dê uma nota de 0 a 10, sendo 0 quando não contemplar as leis 10. 639/03 e 11.645/08 e 10 quando as contemplá-las plenamente (não

haverá nada intermediário? Fica muito binária sua proposição! Que tal escalas intermediárias como 0 (nada); 2,5 (pouco); 5 (parcialmente); 7.5 (muito); 10 (plenamente)

- Aborda as produções artísticas das culturas negra e indígena.
- Contempla o estudo estético das produções negra e indígenas.
- Propõe leitura crítica das relações culturais
- Apresenta as culturas e produções artísticas africanas e indígenas como primitivas
- Distribui temas ligados à cultura africana e indígena ao longo de todo o conteúdo

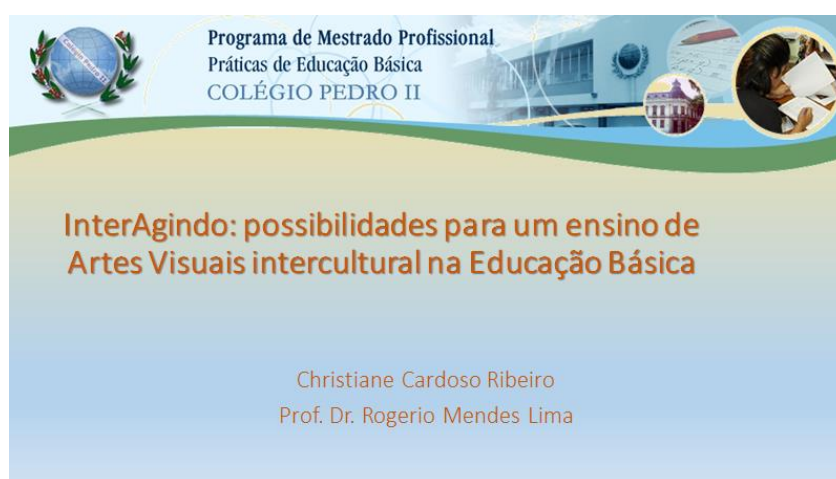
Por favor, preencha seu endereço eletrônico _____


Agradecemos a sua participação!

APÊNDICE B :OFICINA INTER AGINDO:POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Todo o material utilizado durante a oficina InterAgindo: possibilidades para um ensino de Artes Visuais intercultural na educação básica, encontra-se neste anexo, com as datas em que foram utilizados e servem de informações complementares a fim de elucidar os procedimentos adotados durante a realização da mesma.

1- Slides utilizados no primeiro dia da oficina, na ordem em que foram exibidos






Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Ementa da Oficina

O estudo das imagens e simbologias estéticas utilizadas na Educação Básica em Artes Visuais.
Introdução e estudo sintetizado da Perspectiva Intercultural e do pensamento decolonial.
O uso da Metodologia Triangular numa proposta Intercultural de ensino das Artes Visuais.
Analisar a História da Arte Brasileira e perceber seu eurocentrismo.
Entender a Perspectiva Intercultural como caminho para um ensino de Artes não eurocentrado.
Analisar o processo de construção de um material didático voltado ao ensino das Artes Visuais tendo como eixo condutor perspectiva Intercultural.




Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Algumas questões:

“A realidade social objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade, e se esta na “invasão da Práxis”, se volta contra eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”.

Paulo Freire



Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

“Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”

Neusa Santos Souza

Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Autorretrato



Retrato feito por um indivíduo de si mesmo.
Produção Visual em que o criador se coloca como objeto de criação.
Representação Visual da própria imagem do criador.
Selfie.
Foto de perfil em redes sociais.

Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Alguns Autorretratos :




Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II




Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Para reflexão

- <https://www.youtube.com/watch?v=9YIkSCQ6bYc>
- <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>


2- Slides utilizados no segundo dia de Oficina



Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

InterAgindo: possibilidades para um ensino de Artes Visuais intercultural na Educação Básica

Christiane Cardoso Ribeiro
Prof. Dr. Rogerio Mendes Lima



Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Ementa da Oficina

O estudo das imagens e simbologias estéticas utilizadas na Educação Básica em Artes Visuais.

Introdução e estudo sintetizado da Perspectiva Intercultural e do pensamento decolonial.

O uso da Metodologia Triangular numa proposta Intercultural de ensino das Artes Visuais.

Analisar a História da Arte Brasileira e perceber seu eurocentrismo.

Entender a Perspectiva Intercultural como caminho para um ensino de Artes não eurocentrado.

Analisar o processo de construção de um material didático voltado ao ensino das Artes Visuais tendo como eixo condutor perspectiva Intercultural.

Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Linhas do tempo na História da Arte

**HISTÓRIA DA ARTE
LINHA DO TEMPO**

- Segunda metade do séc. XX
- Primeira metade do séc. XX
- Pós-Impressionismo
- O Pontilhismo
- O Impressionismo
- O Neoclassicismo
- A arte Barroca
- O Renascimento
- A arte Gótica
- A arte Românica
- A arte Romana
- A arte na Grécia
- A arte no Egito
- A arte na Pré-História

Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

HISTÓRIA DA ARTE

Linha do Tempo

| | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Impressionismo Expressionismo Fovismo Cubismo Orfismo Futurismo Dadaísmo Surrealismo | <ul style="list-style-type: none"> Pop Art Optical Art Happening Povera Urbana/ Paisagem Instalação Efêmera Cinetismo | <ul style="list-style-type: none"> Art Nouveau Art Déco Grupo de Stijl Escola Bauhaus Construtivismo Russo Suprematismo Russo |
|---|---|---|

Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

HISTÓRIA DA ARTE

1800 1810 1820 1830 1840 1850 1860 1870 1880 1890 1900 1910 1920 1930 1940 1950 1960 1970 1980



Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II


Metodologia Triangular

A Metodologia Triangular criada por Ana Mae Barbosa se sustenta em três bases que consideram o ensino de Artes como área do conhecimento que visa muito mais do que livres produções artísticas.

Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

As bases da Metodologia Triangular

- Apreciação artística (leitura e análise dos elementos formais e conceituais da obra);
- Contextualização histórica e cultural (conhecer momento o histórico e ambiente cultural onde a obra foi criada);
- Fazer artístico (produção artística realizada com base na leitura conceitual ou formal da obra de referência que foi apreciada e contextualizada)



Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Leitura Formal

Consiste na análise dos elementos formais da construção plástica que estão presentes em cada imagem

Elementos Formais:

- Ponto;
- Linha;
- Forma;
- Cor
- Textura
- Volume



Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Para reflexão

- <https://www.youtube.com/watch?v=9YIkSCQ6bYc>
- <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>


3- Slides utilizados no terceiro dia de oficina



Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

InterAgindo: possibilidades para um ensino de Artes Visuais intercultural na Educação Básica

Christiane Cardoso Ribeiro
Prof. Dr. Rogerio Mendes Lima


Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Ementa da Oficina

O estudo das imagens e simbologias estéticas utilizadas na Educação Básica em Artes Visuais.


Introdução e estudo sintetizado da Perspectiva Intercultural e do pensamento decolonial.

O uso da Metodologia Triangular numa proposta Intercultural de ensino das Artes Visuais.


Analisar a História da Arte Brasileira e perceber seu eurocentrismo.

Entender a Perspectiva Intercultural como caminho para um ensino de Artes não eurocentrado.


Analisar o processo de construção de um material didático voltado ao ensino das Artes Visuais tendo como eixo condutor perspectiva Intercultural.


Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II


A Redenção de Cã



MODESTO BROCOS: Redenção de Cã, 1895.
 Óleo sobre tela, 199 x 166 cm.
 Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes.


Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Um jantar brasileiro, Debret- 1827




Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Jovens negras indo à igreja para serem batizadas,
Debret- 1821

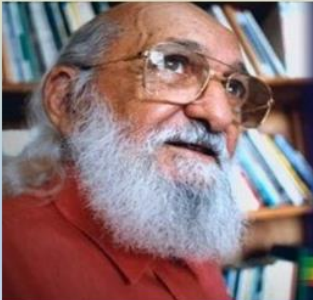
A historical illustration showing a group of young Black women in white dresses and headwraps being led into a church by a man. A priest in a purple robe stands at the entrance, and another man is seen kneeling in prayer. The scene is set in a grand, arched doorway.

Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Saída de Yawo no Candomblé

A photograph showing a person in traditional Candomblé attire, including a white headwrap and a beaded necklace, being prepared for a ritual. The person is lying down, and another person is adjusting their clothing. The background is a simple room with a wooden door.

Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

A portrait of a man with a white beard and glasses, wearing a red shirt. He is looking slightly to the right. The background is a bookshelf.

“A pessoa conscientizada tem
uma compreensão diferente
da história e de seu papel.
Recusa acomodar-se,
mobiliza-se, organiza-se
para mudar o mundo.”

Programa de Mestrado Profissional
Práticas de Educação Básica
COLÉGIO PEDRO II

Uma aula de uma escola pública aos 6 anos

“Tia, eu desenhei uma fada e pintei ela com o lápis cor da pele, que a senhora sempre fala que não é cor da pele, mas como vou pintar ela de outra cor?? Eu queria ser fada, que mas não tem fada da minha cor e como eu ia voar com meu cabelo?”

4- Autorretratos produzidos por alguns participantes da Oficina, como resultado das práticas desenvolvidas





