

**Miranilde Oliveira Neves
(Organizadora)**

Currículo: Distintas Abordagens Epistemológicas

**Atena**
Editora
Ano 2019

Miranilde Oliveira Neves
(Organizadora)

**Currículo: Distintas Abordagens
Epistemológicas**

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C976	<p>Currículo [recurso eletrônico] : distintas abordagens epistemológicas / Organizadora Miranilde Oliveira Neves. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-660-7 DOI 10.22533/at.ed.607193009</p> <p>1. Currículos. 2. Educação. 3. Escolas – Aspectos sociais. I.Neves, Miranilde Oliveira.</p> <p style="text-align: right;">CDD 375</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A questão curricular envolve vários processos que demandam atenção e disponibilidade por parte do professor para aderir a mudanças que ocorrem constantemente no âmbito escolar. Currículo e prática docente caminham lado a lado, afinal, é na prática que se descobrem as reais certezas ou incertezas, que posteriormente moldarão o perfil do professor. São, portanto, as metamorfoses que ocorrem a partir da escolha das propostas curriculares e as diversificadas abordagens epistemológicas que esta obra apresentará.

É inegável a impossibilidade de abarcar todas as questões existentes nos sistemas educacionais dentro das propostas curriculares, mas precisamos estar atentos para o fato de que, nos mais diferentes contextos, em especial, cultural e social, há, claramente, o interesse do currículo em compreender, a partir desses aspectos, o que realmente, nossos estudantes precisam nas escolas. O currículo não deve ser pensado apenas como uma proposta do presente. Ele marca as ações futuras e essa reflexão deve fazer parte da visão do professor formado ou em formação.

A obra apresenta vinte capítulos – cada um com aspectos que, somados, formam um som uníssono de luta por uma proposta curricular mais eficaz nas escolas, é o caso do capítulo **Currículo na Escola em uma Comunidade Tradicional Quilombola** – texto fundamental para quem deseja compreender os aspectos, diversas vezes, esquecidos nos currículos, que envolvem os fatores que constroem a formação das comunidades quilombolas. Neste capítulo, uma viagem especial a escolas de ensino fundamental de Garanhuns-PE, Nordeste do Brasil – o currículo é apresentado como vetor importante na marca do território de matriz africana, valorização das identidades que se constroem ao longo das relações e que, indubitavelmente, são responsáveis por um currículo que valoriza as diversidades.

O segundo capítulo discutirá a **Integração no Ensino Médio: Articulações Discursivas na Produção da Hegemonia** – a autora faz uma análise a partir dos discursos de integração na política curricular brasileira para o Ensino Médio, no período de 1998 a 2012, a fim de entender a produção dos discursos de integração como luta hegemônica pela significação do currículo.

Intitulado **Corpolítica: diálogos sobre Gênero, Sexualidade, Raça e Direitos com Jovens em Espaços Urbanos Periféricos no Distrito Federal**, o terceiro capítulo discute e valoriza a extensão universitária como fator preponderante na formação acadêmica, em especial, na Universidade de Brasília - UNB. O texto apresenta os resultados favoráveis à união universidade e academia, a partir da implantação de um projeto de extensão que já alcançou seu espaço na instituição desde o ano de 2016 e dele participam diferentes atores pertencentes ou não à UNB.

Com o tema **Dez Anos de Políticas Educacionais: a Escola e a Democracia no Mercosul (2005-2015)** o quarto capítulo revela o que dizem os planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul no período estudado (2005-2015). Cidadania, democracia,

desenvolvimento social, cultura e integração foram as áreas de comparação analisadas para se chegar à compreensão das condições educacionais dos países que formam este Bloco e de como está sendo construído o processo de democratização entre eles. É, sem dúvida, um texto que permite uma reflexão mais apurada sobre o que já foi e o que ainda pode ser feito no âmbito das políticas educacionais.

Os leitores podem usufruir de um bom texto ao lerem o quinto capítulo, o qual se intitula **As Tecnologias Digitais e suas Intervenções na Conformação do Currículo Brasileiro**, os autores explicam com clareza e precisão como as tecnologias digitais influenciam na construção do currículo e para entender **As Mudanças Curriculares na Educação Física no Ensino Médio e a Preocupação com a Formação Humana**, Aline de Carvalho traz no sexto capítulo um alerta dirigido a qualquer professor da Educação Básica – Nível Médio: a necessidade de refletir sobre a formação humana integral. A autora, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais faz uma análise sobre a importância de unir formação acadêmica e formação integral e apresenta a experiência que vivenciou, dentro desse contexto no Colégio dos Santos Anjos - Rio de Janeiro.

Ao se preocupar com a inclusão, o sétimo capítulo apresenta as **Narrativas de Inclusão no Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Diálogos com Ivor Goodson**, o qual valoriza os percursos curriculares individuais com base em aprendizagens narrativas e não privilegia o estudo prescritivo dos conteúdos curriculares que consideram as diferenças e façam com que o professor perceba que compreender esse contexto, significa incluir no melhor sentido da palavra.

Explicitar os Aspectos da Creditação da Extensão nos Cursos de Formação de Professores, foi o foco da pesquisa de Ana Claudia Ferreira Rosa e Arlete Maria Monte de Camargo, as quais deixam explícita a necessidade de modificações nos currículos, que devem vir acompanhadas dos desafios da formação de professores – tudo isso partindo de uma reflexão sobre a creditação de extensão, assegurada no Plano Nacional de Educação e já citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aos cursos de nível superior.

El Currículum Oculto en la Investigación Educativa – Pesquisa de Martha Marques San Martín, Revela um olhar a partir da experiência no ensino de Pesquisa Educacional em dois centros de formação de professores na cidade da Flórida, Uruguai, a fim de contribuir para a discussão sobre o currículo oculto. O estudo busca refletir o espaço de ensino de pesquisa educacional como um espaço, que desempenha diferentes posições, as quais buscam legitimar o lugar de suas concepções e a hegemonia de suas propostas.

Práticas Curriculares na Educação Rural e a Importância de uma Educação Contextualizada – este capítulo revela preocupação com a contextualização do currículo e não apenas uma obediência a conteúdos que desvalorizam, em alguns momentos, o cotidiano do estudante. O foco da pesquisa ocorreu na zona rural e as singularidades que estes precisam manter e preservar a outras gerações, por isso

a preocupação em analisar e levar respostas à sociedade sobre a importância de o professor desenvolver uma prática pedagógica que contemple os saberes necessários à educação do campo.

Analisar a **Percepção Discente sobre Estratégias de Ensino Ativo, Combinadas com Aulas Teóricas, no Ensino de Fisiologia em Curso de Odontologia** foi com este objetivo que nasceu o capítulo que valoriza estratégias de ensino possíveis de serem aplicadas em cursos de graduação e que mostram uma afinidade maior dos estudantes com a aprendizagem dos conteúdos nas aulas de Fisiologia em um curso de Odontologia.

A Construção da Identidade Étnico-Racial nas Orientações Curriculares do Estado da Bahia de Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito tenta entender como as relações étnico-raciais são trabalhadas pelas orientações curriculares para o Ensino Médio do Estado da Bahia – BA.

A Internacionalização no Campo do Currículo: Pesquisando os Colóquios Luso-Brasileiros – este capítulo apresenta a importância das práticas cotidianas para o desenvolvimento do currículo em sala de aula. Em sequência, o leitor disporá de um texto singular: **A Relação entre o Currículo da Eja no Contexto Prisional e os Processos de Ressocialização de Jovens e Adultos que estão em Conflito com a Lei** – capítulo importante para a compreensão dos fatores que podem vir a melhorar a qualidade de ensino nas turmas Eja que se encontram no âmbito prisional. Explicar as relações entre o currículo, a reprodução das desigualdades e as propostas de inclusão são o foco deste texto.

Alfabetização Dialógica: Concepções e Práticas – Este artigo tem como objetivo geral explicar maneiras que possibilitem a alfabetização, na perspectiva dialógica. A questão central é compreender quais devem ser as atitudes do professor em relação às práticas em sala, no processo de alfabetização dialógica.

Outro capítulo que continua o discurso e análise da questão curricular é **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e a Formação de Profissionais da Educação Básica** - O texto centra-se na formação de profissionais da educação básica a partir das Diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tendo como referência o currículo do curso de Pedagogia, a partir do qual foi analisada a formação de profissionais da educação básica em relação aos preceitos da Lei Nº. 11.645/2008 que alterou a LDB Nº. 9.394/1996.

O Ensino de Arte no Brasil e o Multiculturalismo e o texto **Desafios Enfrentados para Construção de um Currículo Escolar Multicultural** são dois capítulos que discutem simultaneamente a concepção do ensino de Arte nas escolas públicas no Brasil, com ênfase no multiculturalismo e sua potencialidade provocativa ao diálogo, à compreensão cultural das diferenças e à alteridade e identificar os desafios enfrentados para construção de um currículo escolar multicultural, a partir de relato de experiência, o que permite refletir sobre a realidade profissional de professores e

pedagogos e identificar desafios em dinamizar o currículo e o planejamento.

Introdução aos Estudos Culturais Africanos e Indígenas na Educação Básica do Brasil: Descolonização Curricular e Formação Docente – nosso penúltimo capítulo versa sobre a formação de professores diante das questões que envolvem as relações étnico-raciais na escola e apresenta a descolonização de ideologias presentes nos materiais didáticos, para as quais é preciso atenção, já que promovem alterações curriculares significativas na educação brasileira.

Para encerrar nosso diálogo, momentaneamente, pois as discussões sobre o currículo permanecem no cotidiano da escola, apresentamos o último capítulo intitulado **Percurso Formativo na Educação Integral: Currículo, Tempos e Espaços em Transformação**, o qual avalia as variáveis teóricas e metodológicas justapostas na construção de um percurso formativo que valoriza a Educação Integral. O texto mostra, claramente, a necessidade de implementar novas propostas formativas capazes de romper com a linearidade e com a reprodução trivial de oficinas propostas nas políticas públicas para um currículo de Educação Integral.

Espera-se que todos façam uma boa leitura.

Miranilde Oliveira Neves

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CURRÍCULO NA ESCOLA EM UMA COMUNIDADE TRADICIONAL QUILOMBOLA	
Denize Tomaz de Aquino	
DOI 10.22533/at.ed.6071930091	
CAPÍTULO 2	13
INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS NA PRODUÇÃO DA HEGEMONIA	
Maria Gorete Rodrigues Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.6071930092	
CAPÍTULO 3	26
CORPOLÍTICA: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E DIREITOS COM JOVENS EM ESPAÇOS URBANOS PERIFÉRICOS NO DISTRITO FEDERAL	
Gabriel Santos Pereira	
Jeferson Cardoso Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6071930093	
CAPÍTULO 4	37
DEZ ANOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A ESCOLA E A DEMOCRACIA NO MERCOSUL(2005-2015)	
Maurinice Evaristo Wenceslau	
Débora de Oliveira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6071930094	
CAPÍTULO 5	49
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS INTERVENÇÕES NA CONFORMAÇÃO DO CURRÍCULO BRASILEIRO	
Rosa Maria Rodrigues Barros	
Thiago César Frediani Sant'Ana	
Marta Maria Gonçalves Balbé Pires	
DOI 10.22533/at.ed.6071930095	
CAPÍTULO 6	63
AS MUDANÇAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO E A PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO HUMANA	
Aline de Carvalho Moura	
DOI 10.22533/at.ed.6071930096	
CAPÍTULO 7	73
NARRATIVAS DE INCLUSÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGOS COM IVOR GOODSON	
Lidnei Ventura	
Roselaine Ripa	
Rose Clér Estivaleta Beche	
DOI 10.22533/at.ed.6071930097	

CAPÍTULO 8	84
ASPECTOS DA CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Ana Claudia Ferreira Rosa	
Arlete Maria Monte de Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.6071930098	
CAPÍTULO 9	97
EL CURRÍCULUM OCULTO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	
Martha Marques San Martín	
DOI 10.22533/at.ed.6071930099	
CAPÍTULO 10	106
PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO RURAL E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	
Rafaela Santos Araújo	
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60719300910	
CAPÍTULO 11	118
PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATIVO, COMBINADAS COM AULAS TEÓRICAS, NO ENSINO DE FISIOLOGIA EM CURSO DE ODONTOLOGIA	
Fernanda Klein Marcondes	
Lais Tono Cardozo	
Maeline Santos Morais Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.60719300911	
CAPÍTULO 12	130
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DA BAHIA	
Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito	
DOI 10.22533/at.ed.60719300912	
CAPÍTULO 13	141
A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO: PESQUISANDO OS COLÓQUIOS LUSO-BRASILEIROS	
Jussara Cassiano Nascimento	
Ana Lisa Nishio	
DOI 10.22533/at.ed.60719300913	
CAPÍTULO 14	151
A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO DA EJA NO CONTEXTO PRISIONAL E OS PROCESSOS DE RESSOCIALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUE ESTÃO EM CONFLITO COM A LEI	
Rarissa Maiara Fernandes de Lira	
Joel Severino da Silva	
Márcia Regina Barbosa	
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	
DOI 10.22533/at.ed.60719300914	
CAPÍTULO 15	165
ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	
Raíssa Oliveira Everton	
Maria José Albuquerque Santos	

CAPÍTULO 16	175
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ana Beatriz Sousa Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.60719300916	
CAPÍTULO 17	187
O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E O MULTICULTURALISMO	
Tauã Carvalho de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.60719300917	
CAPÍTULO 18	197
DESAFIOS ENFRENTADOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR MULTICULTURAL	
Mayara Macedo Melo	
Francisco Lucas de Lima Fontes	
Franciane Santos do Nascimento	
Fernanda Gomes do Nascimento Silva	
Geane Blenda Mendes de Andrade	
João da Conceição da Costa	
Maria das Graças Sampaio	
Suzana Lima de Sousa	
Germano Soares Martins	
Ariane Freire Oliveira	
Ilana Maria do Espírito Santo	
Mércia Cycília de França Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.60719300918	
CAPÍTULO 19	207
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CULTURAIS AFRICANOS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL: DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.60719300919	
CAPÍTULO 20	217
PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO, TEMPOS E ESPAÇOS EM TRANSFORMAÇÃO	
Andréia Morés	
Cineri Fachin Moraes	
Cristiane Backes Welter	
Delcio Antônio Agliardi	
DOI 10.22533/at.ed.60719300920	
SOBRE A ORGANIZADORA	229
ÍNDICE REMISSIVO	230

O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E O MULTICULTURALISMO

Tauã Carvalho de Assis

RESUMO: Este trabalho discute a concepção do ensino de Arte nas escolas públicas no Brasil, com ênfase no multiculturalismo e sua potencialidade provocativa ao diálogo, à compreensão cultural das diferenças e à alteridade. Para isso, ponderamos as publicações oficiais que trataram do ensino da área: LDBs de 1971 e de 1996; PCN –Arte; PCN em Ação e BNCC. A fim de analisarmos as publicações, recorremos a autores do campo da Arte: Barbosa (1998; 2003), Coli (1995), Ferraz e Fusari (1999); do multiculturalismo: Gonçalves e Silva (2000), Paraskeva (2006), Moreira e Candau (2007); e da hermenêutica filosófica: Gadamer (2000). O resultado deste estudo mostra que, no ambiente do ensino público, a Arte é concebida como possibilidade de abertura ao multiculturalismo e ao diálogo intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte; multiculturalismo; diálogo.

O ensino de Arte no Brasil há muito tempo tem sido institucionalizado no ambiente escolar, primeiramente por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, que garantiu a sua obrigatoriedade, e depois na LDB de 1996. Em

1997, ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN – Arte) pelo Ministério da Educação (MEC), com a corroboração de diversos especialistas. O documento ficou conhecido por difundir o pensamento governamental para o ensino público de Arte no país. Passado algum tempo, segue-se a publicação do PCN em Ação, que remodelou a formação dos professores de Arte com base na descrição do PCN específico da área. E, em 2017, com a aprovação e homologação da Base Nacional Comum Curricular retoma a discussão do ensino de arte e acarreta mudanças na formação de professores do componente curricular. Este trabalho discute o ensino de Arte, com ênfase na diversidade cultural e no multiculturalismo, analisando as diretrizes das publicações acima apresentadas.

O ensino de Arte no Brasil: um começo

A partir de 1816, com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, tivemos no Brasil “(...) a instalação oficial do ensino artístico (...)” (FERRAZ & FUSARI, 1999, p. 29. Este ato instaurou o ensino de Arte no país e inspirou sua transposição para o currículo escolar. Desde então, a Arte passou

a ser vista como uma disciplina, com conteúdos e metodologias próprias, podendo então ser ‘escolarizada’, incluída no currículo oficial das escolas brasileiras. Assim, começaram os movimentos de incorporação da Arte como componente curricular obrigatório da educação básica.

O ensino de Arte se tornou obrigatório no país a partir de 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei 5.692/71, vigorando a partir de então no currículo escolar. Com a outorga da nova Constituição Brasileira, em 1988, uma nova lei que gerisse a educação se tornou necessária. Somente em 1996 essa legislação veio a se cumprir, pela redação de Darcy Ribeiro. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 reestabeleceu, em seu artigo 26, que

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

(...)

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 2010, p. 26)

A lei garantiu não somente que a disciplina de Arte fosse considerada componente curricular obrigatório, mas também assegurou a sua aplicabilidade a todo o território nacional, na forma da promoção do desenvolvimento cultural de todos os alunos. Entretanto, em seu texto, a lei não explicita qual ensino de Arte deve ocorrer: só demarca que ele deve acontecer, a partir deste momento, por força de lei.

Richter (2003) escreve que a educação, seguindo um viés antropológico, é o processo por meio do qual se transmite cultura aos indivíduos. Assim, a educação, de forma geral, dá-se em dois níveis: na vida sócio-cultural e na escola. A vida cultural e social sendo carregada de sentidos educativos e de cultura é, portanto, lugar também privilegiado para a aprendizagem, por meio das tradições, dos ritos, das brincadeiras, do folclore, da religiosidade, entre tantas outras possibilidades. A escola é o lócus do conhecimento oficial, construído academicamente e cientificamente, lugar do saber sistematizado e metódico, onde a Arte passou a ser reconhecida como campo do conhecimento humano.

Embora não possamos afirmar que só na escola é que as crianças têm o seu primeiro contato com a Arte, talvez possamos dizer que é na escola que a criança, o jovem, e o adulto, se dão conta do conceito de Arte, e saibam reconhecê-la, mesmo que já tenham entrado ou mantenham em contato com a produção artística. Isso porque consideramos que somente a partir do desenvolvimento da faculdade de reconhecer, pensar, produzir e refletir sobre Arte é que o indivíduo pode valorizá-la como forma legítima de expressão do sensível, da sensibilidade, do humano e da cultura.

O Parâmetro Curricular Nacional – Arte, também nos remete a essa ideia:

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de idéias [sic], sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico. (BRASIL, 1997, p. 19).

Demarcada a importância de se trabalhar Arte nas escolas de educação básica, compreendendo a formação escolar que perpassa a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, se faz necessária a reflexão de como e o que ensinar na disciplina Arte.

É certo que técnicas de desenho, pintura, escultura, passos de dança, encenações teatrais e arranjos musicais são, e devem continuar a fazer, parte do currículo de Arte, mas é preciso que o ensino de Arte se constitua muito além das técnicas de produções artísticas e que inclua uma formação mais integral com a história da Arte, e da sua valoração, as análises das obras e seus discursos mais fundamentais, atingindo o nível da indagação crítica da obra que se vê.

Como expressão de uma cultura, ou de uma civilização, a Arte tem a capacidade de desnudar os conceitos e a visão de mundo de seu próprio tempo, espaço e sociedade onde foi pensada e elaborada a partir de um ponto de referência, seja ele espacial, temporal, social, econômico, cultural ou religioso.

Enquanto elemento de reflexão, a Arte é importante para desnudar a concepção de mundo do artista e também do espectador que a contempla, pois elas são diferentes. É através da obra que o espectador pode realizar a leitura de um povo, uma sociedade, uma época, e de valores de uma determinada cultura e de uma concepção de mundo. Se a Arte tem o poder de ultrapassar a técnica e nos trazer todo um conjunto de signos e significados culturais, é preciso que o professor de Arte fique atento a mensagem que ele e a obra estão comunicando aos alunos, intencionalmente ou não.

O ensino de Arte e o multiculturalismo

Barbosa (2003) coloca em relevo a necessidade de se revisitar o ensino da Arte no Brasil, especialmente no que concerne à diversidade cultural. Para a autora, é fundamental que se apresente aos alunos uma heterogeneidade de obras que reflita a diversidade cultural existente no Brasil e no mundo.

O cuidado a que a autora se refere é o de apresentar diferentes obras para apreciação e leitura em sala de aula. Trazer diferentes elementos da cultura e da Arte se faz mister para a construção da leitura de diferentes contextos e, portanto, do multiculturalismo. A apreensão se baseia no equívoco de se construir uma ideia única do que seja Arte, do que seja válido, do que é valioso, do que é legítimo, em contraposição a todas as outras formas de ver, de viver e de representar a vivência humana pela Arte. Não abrir espaço para o reconhecimento da diversidade expressa

pela Arte é não reconhecer a diversidade cultural que nos constitui e, portanto, construir um discurso único de vida e de valores.

Contudo nós, professores, também precisamos refletir sobre o que entendemos por diversidade cultural. Esse debate é mais profundo, e é o que tem maior potencial pedagógico, em se tratando de ensino de Arte. Barbosa (1998) aponta uma dificuldade nesse sentido: “Preconceito de classe é ainda o grande inimigo do multiculturalismo no terceiro mundo. Tudo que é feito pelo pobre é artesanato e não arte; isso é o pensamento vigente” (p. 87). Entendesse assim que não só a produção, mas também a difusão e a leitura das obras perpassam por interesses que não os puramente estéticos e artísticos, mas de classe.

Barbosa (1998) acrescenta ainda que o tema da diversidade cultural não é uma preocupação antiga do primeiro mundo ou dos países colonizadores, mas, pelo contrário, se transformou em discurso dos países do terceiro mundo e das nações que foram colonizadas que se preocuparam em reafirmar sua cultura própria frente a do colonizador. Assim, a diversidade de Arte se faz pela diversidade de mundos. Europa, Ásia, África, Américas e Oceania, todos têm formas diferentes de ver e de interpretar (essa diversidade se manifesta também dentro dos continentes, pois estes não são uniformes). Isso representa uma enorme possibilidade educativa, possibilitando a comparação e a reflexão a partir da produção artística local, regional e nacional.

Vale perguntar: como temos, nas salas de aula, reagido a esse “confuso” panorama em que a diversidade se faz tão presente? Como temos nos esforçado para desestabilizar privilégios e discriminações? [...] Em resumo, o complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos se reflete no que ocorre em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa. Voltamos a perguntar: como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm “contaminado” nosso currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto? Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular currículo e multiculturalismo? (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 29)

Muitas são as definições sobre o que é o multiculturalismo, e o que ele representa no mundo contemporâneo. Neste artigo, fizemos opção de trabalhar com o conceito elaborado por Gonçalves e Silva (2000), por entender ser esta a melhor definição em termos de implicações conceituais para a área da educação, uma vez que esses autores trabalham com a ideia de movimento e de consciência coletiva.

O multiculturalismo enquanto movimento de ideias resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de “centrismos” culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 14)

Para que então, se trabalhar Arte a partir da perspectiva do multiculturalismo?
Para que se fazer multiculturalismo?

O principal objetivo da educação multicultural é desconstruir a ideia de que Arte “é feita por brancos, do sexo masculino, europeus ou de origem europeia” e

possibilitar a apreciação de “todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões” (Richter, 2003, p. 91).

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. (...) A dimensão social das manifestações artísticas revela modos de perceber, sentir e articular significados e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte estimula o aluno a perceber, compreender e relacionar tais significados sociais. Essa forma de compreensão da arte inclui modos de interação como a empatia e se concretiza em múltiplas sínteses. (BRASIL, 1997, p. 19-20).

Multiculturalidade também pressupõe contra-hegemonia. Isso significa que apresentar as diferentes linguagens artísticas existentes auxilia na desconstrução do tipo ideal ou legítimo de Arte e, por conseguinte, de sociedade. Ajudar o aluno a desconstruir o discurso único requer apresentar as obras valorizadas pelo mercado e as que não o são; possibilitar a leitura dos grandes artistas mundiais e também os de sua cidade; proporcionar a reflexão dos discursos inseridos nas obras dos países desenvolvidos e das nações em desenvolvimento. De tal forma, contribuimos para a constituição da diversidade, do multiculturalismo e do assentimento do outro. Para Richter (2003) e Barbosa (1998; 2003) a escola ganha em processo pedagógico com a adoção da educação multicultural no ensino da Arte, pois isso possibilita a educação do olhar para o outro, para o diferente, para a diversidade de culturas e de Artes existentes.

Segundo Coli (1995) a Arte, e suas obras, vão se constituindo enquanto verdadeira expressão de Arte a partir do discurso que vai sendo empregado sobre a produção cultural e artística ao longo do tempo. Logo, temos aí outra preocupação: a de demonstrar o papel da crítica sobre a produção artística, que eleva seu patamar enquanto obra de Arte, valorando-a e aumentando seu valor de mercado. Enquanto professores, temos também de nos atentar para desvelar o valor em Arte: pensar com nossos alunos o porquê de uma obra valer mais que outra e porque a produção de um artista ser mais cara que a de outro.

Essas questões nos guiam em direção à análise da obra: desvelar o que a obra representa e a quais situações nos remete. Esta é outra finalidade de se trabalhar com a diversidade e com a não hegemonia: provocar professores e alunos a descobrir os discursos contidos nas obras de Arte e até mesmo para o discurso do que seja Arte e do que não é.

Documentos curriculares e multiculturalismo

Segundo Barbosa (1998), o ideal do ensino da Arte multicultural é equilibrar identidade cultural e diversidade cultural, ou seja, o equilíbrio entre o que me define (eu) e o que define o(s) outro(s), em termos de cultura e de Arte. De tal modo, a criança é ascendida a uma atividade crítico-reflexiva do conjunto de conhecimento e valores

que a torna um sujeito circunstanciado por um tempo e uma localização geográfica, por uma cultura e seus valores sociais, mas que também admite a convivência, a apreciação de formas diversas de viver, de perceber e de interpretar o mundo, de produzir diferentes tipos de Arte e de discursos. O exercício desse relativismo também foi enunciado como objetivo geral do ensino fundamental quando da publicação dos PCNs:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p. 5).

Ainda nesse sentido, Barbosa (1998) salienta a necessidade de se promover a cultura artística e estética local, enquanto expressão legítima de Arte e enquanto discurso cultural de uma comunidade. Para a constituição desse processo, a visitação em museus e exposições diversas de Arte e também de artesanato são fundamentais. O reconhecimento da Arte local pode aproximar as crianças do processo artístico, do planejamento e da construção de uma obra de Arte. Este processo facilita ainda a pesquisa em Arte, que “ênfatiza a investigação do processo de produção da obra de arte” (MOREIRA, 2005, p. 12) e a constituição do fazer artístico.

Partindo, então, dos pressupostos acima, e tendo a diversidade cultural como princípio da educação em Arte, resta-nos ainda uma pergunta: como fazer educação em Arte a partir do multiculturalismo? A pergunta nos ajuda a compreender que o campo de ensino Arte também necessita de orientações e diretrizes. É certo que grande parte das normatizações do ensino em Arte têm no PCN – Arte sua maior expressão. Mas o ensino multicultural que falamos neste artigo é o mesmo do PCN? Para a análise do documento, utilizaremos como principal fonte Barbosa (1998), que também discute esta temática. Temos no PCN em Ação, na parte de Artes Visuais, em uma das aulas de formação de professores, os seguintes trechos:

O PCN – Arte propõe que se trabalhe por ano uma linguagem artística escolhendo entre teatro, dança, música ou artes visuais, para que se tenha profundidade e continuidade. (p.50)

Tendo em consideração que todos nós conhecemos e temos praticamente memorizada a cena da Santa Ceia, pintada por Leonardo da Vinci, que foi reproduzida de muitas maneiras, faça indicações para que o aluno realize as atividades que se seguem. (p. 51)

Observação da reprodução da imagem do quadro Guernica, de Picasso, na página 33 do PCN – Arte. (p.51)

Em uma mesma aula, o documento propõe a separação das linguagens artísticas e a apreciação apenas de obras de Da Vinci e Picasso, grandes nomes da pintura mundial. A separação das linguagens artísticas (artes visuais, dança, música, teatro), uma por ano, não possibilita o desenvolvimento da percepção artística completa e da percepção dos múltiplos fenômenos observáveis da Arte, remetendo o ensino a

um caráter técnico e não do sensível. O recorte não traz a reflexão de que essas obras remetem a uma determinada constituição populacional localizada no tempo e no espaço, e inserida em determinados contextos culturais. A proposta da aula também não inseriu nenhuma obra e/ou análise que promovesse a comparação de conteúdos e de discursos. A aula, descrita no PCN em Ação, propõe somente o tradicional e recorrente em ensino de Arte, em contradição aos parâmetros propostos no PCN-Arte. Essa não nos parece a melhor forma de se trabalhar a interculturalidade, pois

a educação multicultural (...), envolve o desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. (...) é, então, definida como competência em múltiplas culturas e para todo(as) os(as) estudantes. (...) Os autores consideram como competências interculturais o conhecimento e a capacidade de lidar com código culturais de outras culturas, bem como a compreensão de como ocorrem certos processos culturais básicos, e o reconhecimento de contextos macroculturais onde as culturas se inserem, como é o caso da arte (RICHTER, 2003b, p. 26-27).

A proposta do PCN – Arte, da importância de se trabalhar diversificadamente, fica assim vazia de sentido e significado se no documento subsequente, PCN em Ação, sugere-se a aplicação de quadros unicamente europeus em cursos de formação continuada de professores de Arte.

A referência ao multiculturalismo no ensino do componente Arte também está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No texto de apresentação da disciplina, o documento afirma que

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, 2018, p. 193)

E apresenta como competência específica para o ensino fundamental

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. (BRASIL, 2018, p. 195)

De que forma então podemos fazer e ensinar Arte a partir da diversidade e da pluralidade? Richter (2003b) nos apresenta algumas possibilidades: uma composta por Jacques Maquet; outra delineada pela escola do DBAE¹, e uma terceira adaptada por Ana Mae Barbosa.

A primeira possibilidade, de Jacques Maquet, propõe o paradigma dos três componentes que pode ser aplicado tanto aos fenômenos antropológicos quanto aos estéticos, e pressupõe que existem três níveis de análise: o componente humano (domínio do universal); o componente cultural (domínio da variedade e da multiplicidade) e o componente singular (domínio do particular e único). O autor salienta que, assim, podemos nos aproximar da leitura completa da obra, analisando

1 Discipline-Based Art Education, em tradução livre: Educação em Arte com Base na Disciplina.

os elementos universais, múltiplos e, por fim, os individuais.

A segunda alternativa é a da DBAE que adota o multiculturalismo como perspectiva desde meados de 1992, a “proposta americana que advoga o ensino da Arte como disciplina, centrada no fazer artístico, crítica da Arte, estética e história da Arte.” (RICHTER, 2003b, p. 43-44).

Ana Mae adaptou a proposta da DBAE para a realidade do ensino brasileiro e propôs a sua abordagem triangular, composta de três níveis que podem ser desenvolvidas aleatoriamente, sem hierarquia entre as mesmas: ler obra de Arte; fazer Arte e contextualizar a obra de Arte. Assim, a sugestão percorre os caminhos do fazer Arte, ler e interpretar Arte e contextualizar a obra no tempo, no espaço, na cultura, na sociedade e também na história da Arte.

Entendendo que

o enfoque multicultural para o ensino de arte é muito mais do que simplesmente adicionar algumas unidades sobre a arte em uma variedade de culturas. (...) devemos focalizar o ensino em temas mais amplos como funções da arte, conceitos de qualidade e valores estéticos, que são interculturais e nos permitem abordar a diversidade, especialmente a local, com exemplos de arte relacionados com diferenças e semelhanças entre culturas. (RICHTER, 2003b, p. 44)

Com base no exposto, acreditamos ser possível o ensino multicultural de Arte a partir de uma perspectiva não hegemônica, adepta da alteridade e do relativismo cultural face aos discursos únicos e totais, como defende Paraskeva (2006):

O multiculturalismo crítico e [também] uma luta pela liberdade das culturas sistemática e secularmente oprimidas, uma luta que desafia ‘a pureza’ da cultura ou de determinada cultura, assumindo que as culturas se formam “através de complexos diálogos com outras culturas” (Benhabib, 2002, p. ix). (...) A luta por um currículo multicultural crítico é uma luta entre culturas oprimidas e opressoras, é a assunção de que a dita democracia liberal tem um problema com o multiculturalismo, é uma luta contra o sistema capitalista. (PARASKEVA, 2006, p. 13-14).

Como Paraskeva (2006) explicita, o multiculturalismo é mais amplo que a simples inserção de tópicos de diferenças culturais. O multiculturalismo é compreendido pelo autor como a luta contra a cultura única possível e legítima, mas engloba as culturas oprimidas e esquecidas em constante diálogo rumo a coexistência de matrizes de diferentes tonalidades. É no constante diálogo com outras culturas que cada cultura se constitui, se identifica e se distingue das demais.

Isso implica também intervir criticamente nas relações de produção, difusão e consumo de bens culturais. A escola não pode ser local passivo de consumo de cultura, ou mesmo de sua produção. O território educativo é, antes de tudo, ativo e crítico, e fomenta o debate e prima pelo diálogo em todas as atividades, para todos que o desejam. O multiculturalismo é por essência dialógico e visa constatar, comparar, confrontar visões e discursos, telas e histórias, imagens e textos, porque antes de tudo não há diálogo senão entre as diferenças.

Contudo para a constituição de uma educação para o diálogo é necessário um professor formado, politizado, que tenha superado o “daltonismo cultural” (MOREIRA;

CANDAU, 2007), capacitado para navegar entre as diferenças e estabelecer conexões e entendimentos na senda da diversidade. Sem a figura deste mediador e sem a abertura para o diálogo, a educação multicultural em Arte não se realiza. O perigo é a narrativa única, o narrador único, a história única e o fundamentalismo. Como registra Gadamer (2000),

[o] verdadeiro tema de nossas reflexões é, ao contrário, uma incapacidade para o diálogo que não se confessa a si mesma. Ao contrário, ela tem a forma normal de não se ver, que não se vê esta incapacidade em si mesma, mas no outro. [...] Neste sentido, a “incapacidade para o diálogo” é sempre, em última análise, o diagnóstico feito por alguém que ele mesmo não se põe no diálogo, ou seja, que não consegue chegar ao diálogo com o outro (p. 138).

Como nos esclarece o filósofo, a “incapacidade para o diálogo” é o verdadeiro cerne da reflexão sobre a diversidade cultural e sobre o multiculturalismo. Essas questões trazem, antes de tudo, a proposta para o debate, de pôr à prova os preconceitos e assumi-los a partir da experimentação deles mesmos. A capacidade de se colocar em diálogo, em experimentação, e se posicionar aberto para as diferenças e para o outro é a instância primeira do multiculturalismo.

Para Gadamer (2000), a compreensão, que parte do diálogo, é uma relação circular e dinâmica, nomeada como “círculo da compreensão”, o círculo hermenêutico trabalha com

A antecipação do sentido, que envolve o todo, se faz compreensão explícita, quando as partes, que se definem a partir do todo, definem por sua vez esse todo. (...) O movimento da compreensão discorre, assim, do todo para a parte e novamente ao todo. A tarefa é ampliar, em círculos concêntricos, a unidade do sentido compreendido. A confluência de todos os detalhes no todo é o critério para a correta compreensão. A falta da confluência significa o fracasso da compreensão. (GADAMER, 2000, p. 141).

A fruição e a reflexão das obras de Arte parecem seguir este caminho circular, do qual nos fala Gadamer, e o multicultural também. Só é possível decodificar e contextualizar a obra e a cultura do outro a partir de seus contextos para a sua singularidade e novamente para o cenário geral. Assim, nos é permitido mergulhar no cultural, no individual e no social, compreendendo as contingências que estiveram presentes para a formatação da concepção de Arte e de mundo a que temos acesso. A falta da confluência, das partículas do todo e do todo em si não nos permite avançar ou compreender. Porém a abertura ao diálogo, a predisposição ao outro, o diálogo, e o desvendar dos contextos nos permitem alcançar a compreensão, ainda que limitada e fugidia.

A Arte, assim como a hermenêutica, nos são peças fundamentais para a prática do multiculturalismo. Para compreender, antes é preciso de percepção, e para perceber se requer disposição a olhar, a ler, a se questionar os porquês das diferenças. Negar a pergunta é negar a disposição ao diálogo e, portanto, ao outro, pessoal ou cultural, é cristalizar a concepção de mundo hegemônica e impossibilitar uma fuga do etnocentrismo.

O ensino de Arte e a dimensão da sensibilidade não podem ficar sujeitos apenas aos conteúdos técnicos e elementos genéricos, ou ainda a uma supremacia de pureza cultural. É preciso que o espaço privilegiado para a educação do olhar exista e que esta educação aconteça, mas de forma que garanta a diversidade, a pluralidade, a percepção cultural das diferenças e dos discursos envolvidos nas obras de Arte, principalmente, promovendo o diálogo, o respeito e a alteridade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais : arte**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado, parâmetros em ação, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, volume II**. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pcn/pa_ter_qua_ciclos_volume_02.pdf. Acesso em: 13 de dezembro de 2013.

COLI, J. **O que é arte**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

FERRAZ, M. H. C. T. & FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **A incapacidade para o diálogo**. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. **Sobre o círculo da compreensão**. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GONÇALVES, L. A. & SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOREIRA, M. C. G. A. (org.). **Arte em pesquisa**. Londrina: Eduel, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PARASKEVA, João (org.). **Currículo e Multiculturalismo**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2006.

RICHTER, I. M. **Multiculturalidade e Interdisciplinaridade**. In: BARBOSA, A. M. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003b.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem Narrativa 73, 74, 75, 76, 79, 82

C

Cidadania 30, 32, 37, 40, 44, 47, 48, 52, 57, 61, 66, 69, 133, 140, 164, 193, 201, 202, 212, 220, 225

Corpolítica 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Currículo Narrativo 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82

D

Democratização 35, 37, 39, 45, 47, 49, 115

Desigualdades 3, 30, 41, 54, 138, 151, 153, 154, 155, 158, 163, 179, 181, 185

Diálogo 3, 4, 20, 39, 84, 94, 101, 107, 108, 112, 114, 122, 145, 146, 148, 187, 193, 194, 195, 196, 205, 215, 225

Diretrizes Curriculares 16, 20, 21, 24, 61, 67, 86, 93, 95, 134, 155, 158, 161, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 185, 200, 204, 212, 215, 218, 227

Discurso 1, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 39, 40, 42, 45, 58, 63, 71, 105, 136, 145, 147, 177, 190, 191, 192, 199, 211

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 138, 140, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229

Educação Comparada 37, 48

Educação Contextualizada 106, 107, 111, 113, 114, 115, 116, 117

Educação Física 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 133, 226

Educação Rural 106, 107, 108, 113, 115

Ensino Ativo 118, 120, 121, 125, 126

Ensino de Arte 187, 194, 196

Ensino Médio 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 107, 116, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 139, 140, 156, 160, 188, 189, 209, 210, 219, 229

Escola Quilombola 1, 7, 9

Estratégia 17, 22, 42, 43, 84, 92, 114, 118, 122, 124, 125, 126, 127, 179, 205, 220

Extensão Universitária 26, 27, 29, 32, 33, 35, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95

F

Fisiologia 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126

Formação de professores 2, 4, 5, 9, 12, 61, 81, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 180, 181, 184, 186, 187, 192, 207, 211, 215, 223, 225

Formação humana 18, 19, 40, 63, 64, 68, 69, 71, 91, 133

G

Gênero & Sexualidade 26

H

Hegemonia 13, 14, 21, 22, 23, 47, 191, 208

I

Inclusão 7, 40, 54, 57, 58, 61, 69, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 111, 130, 139, 147, 151, 153, 155, 159, 163, 174, 176, 179, 180, 181, 184, 185, 204, 214, 215, 219, 225, 229

Integração 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 57, 58, 61, 118, 153

Integração regional 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Internacionalização 52, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Interseccionalidade 26, 31

M

Mercosul 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Multiculturalismo 9, 138, 143, 149, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 205, 214

O

Organização pedagógica 106, 110, 111

P

Política curricular 13, 14, 15, 16, 17, 22

Políticas educacionais 37, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 85, 109, 111, 180, 219, 220

Prática pedagógica 1, 2, 4, 8, 10, 11, 17, 107, 112, 114, 115, 178, 182, 184, 186, 206, 215

Práticas curriculares 6, 54, 55, 77, 83, 106, 107, 109, 110, 131, 133, 139, 152, 153, 155, 158, 159, 161

R

Reflexividade 49

Relações étnico-raciais 130, 136, 138, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186,

204, 206, 207, 209, 212, 215

T

Tecnologia 18, 19, 20, 49, 56, 58, 91, 111, 112, 133, 166, 167, 229

U

Universidade 1, 2, 7, 13, 14, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 47, 48, 63, 73, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 120, 141, 142, 143, 149, 151, 165, 174, 175, 176, 185, 186, 197, 203, 206, 207, 215, 217, 218

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-660-7

