

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PATRICIA RODRIGUES BREDAS

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE
ARTE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

SÃO CARLOS-SP

2023

PATRICIA RODRIGUES BREDA

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE ARTE A PARTIR
DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para obtenção do título de mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia

São Carlos-SP

2023

Rodrigues Breda, Patricia

A educação das relações étnico-raciais no ensino de arte a partir de uma perspectiva intercultural / Patricia Rodrigues Breda -- 2023.
182f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Fernando Stanzione Galizia
Banca Examinadora: Cristina Mie Ito Cereser, Tatiane Cosentino Rodrigues
Bibliografia

1. Relações étnico-raciais. 2. Ensino de arte. 3. Interculturalidade. I. Rodrigues Breda, Patricia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Patricia Rodrigues Breda, realizada em 27/09/2023.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Mie Ito Cereser (CEUCLAR)

Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

DEDICATÓRIA

À todas as crianças da Escola Municipal “Professor Victorino Machado”.

AGRADECIMENTO

Inicialmente agradeço ao meu filho, Raul, que esteve dentro e fora de mim durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, tornando este período incrivelmente mais doce, apesar de todo o caos concomitante. Aproveito para pontuar que este trabalho não foi concretizado pensando somente em mim, nas crianças da escola, mas em você também.

Agradeço imensamente à minha mãe, Gislaine, por sempre me apoiar e me fazer acreditar em minhas capacidades. Sem sua presença e ajuda com certeza seria extremamente mais difícil e afirmo que não sei se teria conseguido finalizar.

Sou muito grata ao meu orientador, o professor Fernando, que além de transmitir muito conhecimento, de modo claro, leve e objetivo, fomentando diversas reflexões, é uma pessoa admiravelmente humilde e empática, sendo um amigo durante todo o processo. Sua confiança em minha capacidade de cumprir cada etapa foi essencial para o meu fortalecimento e para que eu conseguisse manter o propósito.

Sou grata às professoras Dra. Cristina Mie Ito Cereser e Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues por aceitarem fazer parte da banca. Agradeço também às professoras Dra. Daniela Dotto Machado e Dra. Ana Francisca Schneider Grings por terem aceitado participar como suplentes.

Agradeço ao André Marques, que conheci no mestrado profissional, meu parceiro de disciplinas, orientações, receios e anseios. Sua presença possibilitou trocas significativas e tornou tudo mais divertido.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças que estudaram e estudam na Escola Municipal “Professor Victorino Machado” e que tive o privilégio de conhecer e dar aula de Arte no decorrer dos meus 10 anos de atuação no município de Rio Claro-SP. As vivências e trocas diárias com elas me motivam a buscar transformação interna e externa, a colaborar para a construção de uma sociedade justa e plural, na qual esteja presente o “arco-íris das culturas” (CANDAUI, 2012). Enfim, sou grata por meu trabalho e por estes seres que compartilham de sua existência comigo.

*Nenhum homem é uma ilha, sozinho em
si mesmo; cada homem é parte do
continente, parte do todo; se um seixo
for levado pelo mar, a Europa fica
menor, como se fosse um promontório,
assim como se fosse uma parte de seus
amigos ou mesmo sua; a morte de
qualquer homem me diminui, porque eu
sou parte da humanidade; e por isso,
nunca procure saber por quem os sinos
dobram, eles dobram por ti.*

John Donne

BREDA, P. R. A Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de Arte a partir de uma perspectiva Intercultural. 2023. 182 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), Universidade Federal de São Carlos, 2023.

RESUMO

Esta dissertação aborda "A educação das relações étnico-raciais no ensino de arte a partir de uma perspectiva intercultural", investigando, na perspectiva da interculturalidade crítica, de que forma o livro didático de Arte – Manual do Professor, destinado ao 5º Ano do Ensino Fundamental e utilizado na rede municipal de Rio Claro-SP, atua para a educação das relações étnico-raciais. Os objetivos específicos pretendem: Analisar se o livro didático reconhece e desmistifica os sujeitos negros e indígenas; Verificar se o livro didático contribui para promover políticas públicas de combate ao racismo e que proporcionem igualdade racial, reconhecendo os movimentos sociais ligados aos sujeitos negros e indígenas; Averiguar se o livro didático valoriza saberes e conhecimentos que não são baseados na perspectiva eurocêntrica; Examinar se as práticas socioeducativas propostas no livro didático modificam as dinâmicas habituais dos processos educativos. A realização da revisão bibliográfica foi apoiada em autores que discutem temas envolvendo "ensino de arte"; "relações étnico-raciais"; "cultura indígena". As bases teóricas que constituem o referencial empregado possui como eixo central a interculturalidade crítica, a partir do livro intitulado "Didática Crítica Intercultural: aproximações", organizado por Vera Maria Candau. A pesquisa utiliza o paradigma qualitativo, sendo usado como método a análise documental e no tratamento dos dados empregada a técnica de análise de conteúdo, por meio da averiguação de livro didático, visando compreender se há a abordagem da educação das relações étnico-raciais em uma perspectiva intercultural crítica. A conclusão geral atingida por meio da análise dos dados é que o negro e sua cultura se encontram presentes no livro e não estão em uma concepção "tribal" ou folclorizada – o que já pode ser entendido como um avanço. Porém, é necessário avançar mais e abordar essas identidades e culturas negras em uma concepção anti-racista. Em se tratando dos povos indígenas, suas culturas não aparecem no livro didático. Para que esta conjuntura seja modificada, é necessário que a grade curricular dos cursos de graduação sejam alteradas – englobando a educação para as relações étnico-raciais –, que a escola e a universidade desenvolvam parcerias e que sejam disponibilizadas formações continuadas aos professores envolvendo essas temáticas.

Palavras-chave: 1. Educação; 2. Relações Étnico-Raciais; 3. Ensino de Arte; 4. Interculturalidade.

ABSTRACT

This dissertation addresses "The education of ethnic-racial relations in art teaching from an intercultural perspective", investigating, from the perspective of critical interculturality, how the Art textbook - Teacher's Manual, intended for the 5th grade of elementary school and used in the municipal network of Rio Claro-SP, acts for the education of ethnic-racial relations. The specific objectives are to Analyze whether the textbook recognizes and demystifies black and indigenous subjects; Verify whether the textbook contributes to promoting public policies to combat racism and provide racial equality, recognizing the social movements linked to black and indigenous subjects; Ascertain whether the textbook values knowledge that is not based on a Eurocentric perspective; Examine whether the socio-educational practices proposed in the textbook modify the usual dynamics of educational processes. The literature review was based on authors who discuss themes involving "art teaching", "ethnic-racial relations" and "indigenous culture". The theoretical bases that make up the framework used have critical interculturality as their central axis, based on the book entitled "Intercultural Critical Didactics: Approaches", organized by Vera Maria Candau. The research uses the qualitative paradigm, using documentary analysis as a method and the content analysis technique for data processing, through the investigation of textbooks, with the aim of understanding whether there is an approach to the education of ethnic-racial relations from a critical intercultural perspective. The general conclusion reached through the analysis of the data is that black people and their culture are present in the book and are not in a "tribal" or folklorized conception - which can already be seen as a step forward. However, we need to go further and approach these black identities and cultures from an anti-racist perspective. When it comes to indigenous peoples, their cultures do not appear in textbooks. In order for this situation to change, it is necessary for the curriculum of undergraduate courses to be altered - including education for ethnic-racial relations - for schools and universities to develop partnerships and for teachers to be provided with ongoing training involving these issues.

Keywords: 1. Education; 2. Ethnic-Racial Relations; 3. Art Teaching; 4. Interculturality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Capa do Livro Didático.....	120
---	-----

LISTA DE SIGLAS

AM – Amazonas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DBAE – Disciplined-Based Art Education

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MAE – Museu de Arqueologia e Etnologia

MEA – Movimento das Escolinhas de Arte

MEC – Ministério da Educação

NERA – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGPE – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TEN – Teatro Experimental do Negro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	19
1.1 ENSINO DE ARTE.....	21
1.1.1 Introdução do Ensino de Arte no Brasil.....	25
1.1.2 Trajetória: Da Lei Nº 5.692/1971 à LDB Nº 9.394/1996.....	27
1.2 PROCESSO HISTÓRICO: A LEI 10.639/2003 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	31
1.2.1 Lei Nº 10.639/2003: Intento de Justiça.....	37
1.2.2 Lei Nº 10.639/2003: Implementação.....	43
1.2.3 <i>Lei Nº 10.639/2003: Obrigatoriedade e Efetivação.....</i>	<i>52</i>
1.2.4 <i>Lei Nº 10.639/2003: Arte/Educação, Multiculturalismo e Interculturalidade.....</i>	<i>55</i>
1.3 ORIGENS E SIGNIFICADOS DO TERMO ÉTNICO-RACIAL.....	60
1.3.1 Cultura e Identidade.....	63
1.4 INDÍGENAS NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	67
1.4.1 Indígenas no Período Republicano.....	73
1.4.2 Contexto da Sanção da Lei Nº 11.645/2008.....	75
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	83
2.1 PROCESSO HISTÓRICO – INTERCULTURALIDADE.....	84
2.2 GLOBALIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA, ‘NÓS’ E OS ‘OUTROS’.....	87
2.3 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO.....	91
2.4 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA/S.....	96
2.5 A DIDÁTICA CRÍTICA INTERCULTURAL E O MAPA CONCEITUAL.....	99
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	104
3.1 PARADIGMA QUALITATIVO DE PESQUISA.....	104
3.2 MÉTODO DE PESQUISA – ANÁLISE DOCUMENTAL.....	107
3.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	113
3.3.1 Análise de Conteúdo.....	116
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	119
4.1 APRESENTAÇÃO.....	122

4.2	ORIENTAÇÕES GERAIS.....	123
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
	REFERÊNCIAS.....	178
	ANEXO A - Educação Intercultural: Mapa Conceitual.....	182

APRESENTAÇÃO

Temas de cunho social estiveram presentes em meus trabalhos teóricos e/ou artísticos desde a graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, efetuada na UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *campus* de Bauru-SP, entre os anos de 2008 e 2011. Em 2013, quando me efetivei na rede municipal de Rio Claro-SP, rapidamente me deparei com preconceitos e alienações de vertentes étnico-raciais e, a partir de então, iniciei a busca por formações envolvendo as temáticas indígenas e africanas para auxiliar e fortalecer meu trabalho como professora de Arte e, conseqüentemente, como agente de transformação individual e coletiva.

É relevante destacar que a motivação maior que me levou ao mestrado profissional, visando o aprofundamento dos estudos a respeito da educação das relações étnico-raciais, foi o fato de que, no decorrer dos anos da minha atuação docente, ao trabalhar a respeito dos povos indígenas e, principalmente, com africanidade – considerando que meu contato com crianças negras é extremamente maior do que com as indígenas –, a medida que os processos históricos iam sendo expostos, era notável que havia conscientização, mas não empoderamento efetivo, o que me causava incômodo e a necessidade urgente de buscar meios para que o ensino de Arte conseguisse transformar a perspectiva errônea que as crianças tinham a respeito de sua descendência étnica e cultural, para que houvesse realmente reconhecimento, fortalecimento e orgulho desta identidade.

A sociedade brasileira foi construída com base no modelo patriarcal, que visava explorar, dominar e prosperar, passando por cima de qualquer visão humanitária para atingir seus objetivos. O Brasil foi construído a partir da violência para com as populações indígenas que aqui habitavam e das diversas etnias escravizadas do continente africano para atuar na construção de uma sociedade que tinha como foco o lucro por meio do rico e extenso território adquirido. Foi nessa base que o país foi se desenvolvendo sem, entretanto, haver nenhuma reparação histórica dos povos que sofreram desrespeito, injustiça, violência, racismo e exclusão.

As instituições escolares refletem intrinsecamente vários paradigmas sociais enraizados desde a construção do Brasil colônia e, portanto, não é de se estranhar que as problemáticas vivenciadas na escola reverberem e se ampliem socialmente em diferentes meios e camadas sociais. Existe um ciclo social histórico no qual a educação escolar está

inserida que reafirma padrões que privilegiam somente a camada branca da população, excluindo as outras, e essa ciclicidade deve ser rompida.

Ao passo em que existe este ciclo e a necessidade de quebrá-lo, é notável a pertinência e a necessidade da implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo da Educação Básica, já que não é necessário estar em ambiente escolar para conviver com as desigualdades e violências diárias por conta de preconceitos e intolerâncias étnico-raciais. A Lei nº 10.639/03, sancionada há 20 anos, mostra-se uma ferramenta importante para a valorização da história e das tradições culturais africanas e suas continuidades afro-brasileiras, e tem por pressuposto, como demonstra no próprio texto da Lei, que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Entretanto, a Lei citada acima não menciona tal obrigatoriedade com relação às populações originárias do Brasil. Tal fato se deu posteriormente, por meio da Lei de nº 11.645/08, implementada há 15 anos e que, além de contemplar a temática de africanidade no currículo escolar, também abrange os povos indígenas e sua ampla variedade cultural como bases fundamentais da construção do país, como evidencia o texto da própria Lei:

§ 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 [afro-brasileiros e indígenas], 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 (BRASIL, 2008).

De acordo com Reis (2019), as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 simbolizam o reconhecimento da relevância da contribuição dos povos indígenas e africanos para a construção física e histórica do país e são políticas públicas reparadoras, já que são direcionadas para a transformação do modo como esses grupos são abordados e trabalhados historicamente na literatura e no imaginário social brasileiro, incluindo estereótipos sociais reproduzidos nas instituições escolares por meio de livros didáticos em sala de aula. A forma com que a história é descrita e propagada teve um dano social desumano para esses grupos, pois são vistos e representados de maneira servil e preconceituosa, como cidadãos de nível inferior. Sendo assim:

Historicamente coube ao negro o estereótipo da indolência, subalternidade e subserviência, numa perspectiva determinista e eugenista que o considerava uma (sub)raça, que deveria ser substituída paulatinamente por imigrantes europeus, visão corroborada pelo pensamento social brasileiro do início do século XX, enquanto outra corrente acreditava que a raça negra poderia ser ‘purificada’ por meio da miscigenação. Por outro lado, o indígena era considerado o selvagem, preguiçoso, que vivia da caça e da pesca e que necessitava da tutela do Estado (REIS, 2019, p.197).

De acordo com Santos (2007), é essencial o entendimento de que a escola é um local de importante influência e é responsável pela sociabilidade dos seres humanos e, portanto, se coloca como uma instituição que pode auxiliar a modificar esta forma preconceituosa de se entender os negros e indígenas. Segundo o mesmo autor: “Nela ocorre a possibilidade de construção das identidades, da formação de valores éticos e morais [...]” (SANTOS, 2007, p. 128). Desse modo, além de ser fundamental os educadores buscarem e adquirirem embasamento teórico por meio de formações para abordar o assunto com propriedade e entendimento profundo, é necessário meios de acessar os alunos, sensibilizando-os, e nada mais apropriada do que a disciplina de Arte para cumprir este papel.

No decorrer dos anos percebi a importância de a teoria étnico-racial estar atrelada a alguma modalidade artística, possibilitando maior sensibilização com relação aos temas abordados. Portanto, o tema que desejei pesquisar neste mestrado é “A Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Arte a partir de uma Perspectiva Intercultural”, utilizando como base teórica as ideias a respeito de Interculturalidade de Candau (2012). Assim, o objetivo geral deste estudo é investigar, na perspectiva da interculturalidade crítica, de que forma o livro didático de Arte – Manual do Professor, destinado ao 5º Ano do Ensino Fundamental e utilizado na rede municipal de Rio Claro-SP, atua para a educação das relações étnico-raciais, enquanto os objetivos específicos são: Analisar se o livro didático reconhece e desmistifica os sujeitos negros e indígenas; Verificar se o livro didático contribui para promover políticas públicas de combate ao racismo e que proporcionem igualdade racial, reconhecendo os movimentos sociais ligados aos sujeitos negros e indígenas; Averiguar se o livro didático valoriza saberes e conhecimentos que não são baseados na perspectiva eurocêntrica; Examinar se as práticas socioeducativas propostas no livro didático modificam as dinâmicas habituais dos processos educativos.

Isto posto, levantamos o seguinte questionamento: De que forma, na perspectiva da interculturalidade crítica, o livro didático de Arte – Manual do Professor, destinado ao 5º Ano

do Ensino Fundamental e utilizado na rede municipal de Rio Claro-SP, atua para a educação das relações étnico-raciais?

Logo, a hipótese básica é de que a educação para as relações étnico-raciais ainda encontra obstáculos historicamente construídos, como o racismo estrutural e institucional, resultando em estratégias de ensino, propostas, obras, práticas e atividades artísticas que mantêm estereótipos e mistificações a respeito de grupos étnicos no livro didático. Há também duas hipóteses secundárias. A primeira é que o livro didático de Arte – Manual do Professor, quando trabalha a educação das relações étnico-raciais, o faz focando apenas a figura do negro e a cultura africana e afro-brasileira. Dessa forma, haveria uma ausência de abordagem e conteúdos referentes aos indivíduos e às culturas indígenas. E a segunda é que, de um modo geral, os livros didáticos de Arte reconhecem a necessidade de se trabalhar a educação das relações étnico-raciais, mas somente a minoria o faz na perspectiva intercultural crítica.

Esclarecendo as crianças¹ e conscientizando-as de todo o processo histórico há possibilidade de abertura para uma construção social na qual povos indígenas, africanos e afro-brasileiros são respeitados e prezados devidamente, assim como toda arte e cultura proveniente de suas amplitudes étnicas, sendo, deste modo, reconhecidas como base fundamental de nossa sociedade. Não apenas segundo um único ponto de vista alienante que enaltece o dominador europeu, mas a partir de uma narrativa informativa e igualitária, na qual as injustiças, violências e desigualdades são desmascaradas. Desta forma, Munanga (2000) afirma que a igualdade também está relacionada ao respeito que o indivíduo possui por sua singularidade, como a diversidade étnica e cultural, e o reconhecimento do direito que toda pessoa e toda cultura tem de se dedicar a sua especificidade, pois realizando isso, coopera para engrandecer a diversidade cultural coletiva da humanidade.

Portanto, trata-se de uma pesquisa que colabora para a justiça e o esclarecimento histórico e cultural. Pois ao investigar o livro didático “Ligamundo: arte 5º ano: ensino

¹ Etimologicamente, a palavra “criança” advém do latim “creare”, igual ao radical de “criação” e “criatividade”. No entanto, o termo “aluno” possui o significado de “aquele que foi criado e educado por alguém”. Na perspectiva e na esfera Montessori, por exemplo, espera-se que a instituição escolar assegure à criança todos os recursos e possibilidades para que desenvolva seu “criar”, protagonizando seu crescimento para que desse modo possa exercer sua criatividade autonomamente. No meio Montessori, ainda, há a junção dos significados de criança e aluno, visando a construção de uma aprendizagem que viabilize direitos essenciais. Sendo assim, de acordo com essa mesma concepção, esta dissertação prioriza a expressão “criança”, mas também faz uso de outras terminologias para se referir ao indivíduo em processo de formação escolar (Disponível em: <

fundamental: anos iniciais” (PRESTO, 2017) – Coleção escolhida (entre as disponibilizadas) pela maioria dos professores/as de Arte da rede municipal de Rio Claro-SP, por meio de votação em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) – estamos analisando o conteúdo deste por meio de uma perspectiva que possui o intento de encontrar propostas que incluam adequadamente a educação das relações étnico-raciais, como também a pluralidade étnica e cultural por intermédio da didática crítica intercultural (CANDAUI, 2012).

Tal análise contribuirá para que haja a oportunidade de que, futuramente, essa concepção seja abordada e trabalhada nas instituições escolares, já que há a pretensão de que a investigação e as conclusões atingidas a partir desta sejam apresentadas à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro-SP, intentando organizar formação continuada junto à esta, em HTPC, para os educadores/as que utilizam o livro didático em suas práticas na disciplina de Arte. A partir da expansão de informação e conhecimento, permitindo o desenvolvendo de senso crítico dos profissionais de ensino perante o material didático, será possível vislumbrar docentes que garantam o resgate gradativo de identidades violadas por anos de manipulação, alienação e silenciamento, vindo a viabilizar que as diferenças estejam presentes nas salas de aula, adquirindo visibilidade e acarretando encantamento entre as crianças, mediante a interação entre diversas cosmovisões, assegurando, conseqüentemente, que se conscientizem a respeito de suas próprias raízes, identificando-se e obtendo representatividade.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Esta revisão bibliográfica está atrelada ao tema “A Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Arte a partir de uma Perspectiva Intercultural”. Tendo em vista o objetivo geral de pesquisa – Investigar, na perspectiva da interculturalidade crítica, de que forma o livro didático de Arte – Manual do Professor, atua para a educação das relações étnico-raciais – foram retiradas as palavras-chave para a se efetuar a revisão bibliográfica. Portanto, usei o seguinte conjunto de palavras: “Ensino de Arte” e “Relações Étnico-Raciais”.

Para a realização da busca foram acessados o Portal de Periódicos da CAPES/MEC, os repositórios institucionais da UFSCar, UNESP, USP e UNICAMP, o Google Acadêmico, textos da disciplina do PPGPE/UFSCar “A educação das relações étnicorraciais na escola: foco nas Ciências Naturais” e também as referências contidas nos diversos trabalhos selecionados.

O que se evidencia logo no início da busca é que existem muitas pesquisas que abordam a temática da educação das relações étnico-raciais, mas um número muito menor quando vinculadas ao ensino de arte, incluindo todas as modalidades artísticas. Grande parte dos resultados não envolvem arte enquanto disciplina, mas outros fatores que direcionam a palavra “arte”, como por exemplo “estado da arte”.

Um fator que causou certo incômodo, podendo estar apontando inclusive uma possível lacuna de temática de pesquisa, foi que a maioria dos trabalhos encontrados que têm como temática a educação das relações étnico-raciais no ensino de arte são direcionados à Lei nº 10.639/2003 e não à Lei nº 11.645/2008. O ensino de história e cultura indígena deve ter a mesma relevância que o de história e cultura africana e afro-brasileira em nosso país e a execução de pesquisas que abranjam ambas as áreas são de extrema importância para a construção de uma sociedade completamente justa e igualitária.

Foram selecionados 22 trabalhos relacionados à educação das relações étnico-raciais, sendo que 6 deles denominados como estado da arte. Porém, além destes, encontrei 18 que abrangiam também o ensino de arte e, nesse primeiro momento, concentrei-me nestes, englobando, desse modo, o tema escolhido para a realização dessa pesquisa.

Destes 18 trabalhos, categorizei 11 pesquisas como “completas”, pois abordavam diretamente o ensino de arte e as relações étnico-raciais em seus temas, restando 7 que tratavam do ensino de arte e da educação das relações étnico-raciais no desenvolvimento, mas não a união de ambos como temática principal.

Após a efetuação de uma primeira leitura, dos 11 trabalhos “completos” restaram 9 que melhor condizem com a abordagem da pesquisa em questão, porém todos embasaram-se na Lei nº 10.639/03. Em se tratando dos 7 trabalhos que não abordavam ambos os temas como proposta principal, restaram 6, sendo que apenas 2 envolvem tanto análises a respeito dos negros quanto dos indígenas. Inevitavelmente, durante o desdobramento da revisão bibliográfica, acabei desconsiderando outros dessas listas, por se afastar do tema deste estudo.

Notando o número reduzido de pesquisas envolvendo a Lei nº 11.645/08, efetuei uma nova busca utilizando o seguinte conjunto de palavras: “Ensino de Arte” e “Cultura Indígena”. Foram selecionados cinco trabalhos. Durante esse processo de busca encontrei um que considerei fundamental, abordando somente a questão étnico-racial “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (SILVA, 2007) e inclui outro “Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais”, de Bárbara Carine Soares Pinheiro (PINHEIRO, 2019), que li no decorrer da disciplina do PPGPE - “A educação das relações étnicorraciais na escola: foco nas Ciências Naturais” e que não havia considerado anteriormente para a revisão. Posteriormente, no decorrer da efetuação da disciplina “Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação”, selecionei e introduzi mais três trabalhos: “Educação um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (DELORS, 1998); “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987); “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira” (GONÇALVES, 2010).

No decorrer da leitura e do estudo dos trabalhos ficou explícito que alguns autores se repetem constantemente como referenciais teóricos dos textos, como Ana Mae Barbosa, Vera Maria Candau, Kabengele Munanga, dentre outros, o que servirá também como suporte teórico durante o desenvolvimento desta pesquisa.

De acordo com os estudos realizados destes textos, por meio de pesquisas qualitativas, em perspectivas de estudo de caso, de pesquisa-ação, mediante o uso de questionários e entrevistas, análises bibliográficas e documentais, os autores concluem que grande parte dos professores de Arte, ao elaborar estratégias de ensino visando ações para a educação das relações étnico-raciais, mesmo que não intencionalmente, acabam mantendo preconceitos e estereótipos em suas atuações ao invés de combatê-los, seja por omissão ou por ignorância e despreparo. Entretanto, algumas pesquisas constataram a existência de práticas educativas transformadoras, voltadas para a conscientização, provenientes de professores que estão engajados com o cumprimento efetivo da Lei nº 10.639/2003 e com os princípios de

referência presentes no parecer nº CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004), resultado de formações específicas e reflexões constantes.

Em vista disso, fica claro que é imprescindível que os professores de Arte tenham formações profissionais que possibilitem o conhecimento, de maneira crítica e reflexiva, da história e da cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, para que tenham propriedade para promover efetivamente a educação para as relações étnico-raciais na disciplina de Arte, fazendo com que esses aprendizados se estendam para as crianças e seus vínculos, colaborando, desse modo, para eliminar práticas racistas e discriminatórias no ambiente escolar e, conseqüentemente, na sociedade.

1.1 ENSINO DE ARTE

Em se tratando da disciplina de Arte, de acordo com Santana (2010), a partir da década de 1980, quando a Proposta Triangular² de Ana Mae Barbosa é constituída e difundida no Brasil, até os dias de hoje, constatam-se certas modificações com relação às práticas presentes nas instituições escolares. Em determinadas realidades, nota-se a presença de atividades que abrangem a história da arte, o conhecimento de produções artísticas e de artistas, assim como experimentações diferenciadas envolvendo o fazer artístico. Contudo, muitas escolas ainda concentram grande parte de suas aulas de Arte em atividades que envolvem datas comemorativas e comerciais, isto é, nada diferente desenvolve-se e, provavelmente para diversificar, inclui-se presumindo como novo, a música, a dança ou teatro, com uma perspectiva secundária, de reprodução e denotando escassez de reflexão.

Segundo Santana (2010), um ponto a ser salientado no campo das relações sociorraciais como aspecto histórico é a repetição das datas comemorativas ou do calendário cívico com menção especialmente ao treze de maio³, quando nas comemorações escolares são expostas as “colaborações” dos africanos à cultura do conquistador, limitando meramente ao escravizado transportado da África, um indivíduo sem história, sem espiritualidade, sem idioma, sem identidade, sem cultura. Esses estigmas percorrem livres pelas escolas, conservando na prática a perceptível confirmação do mascaramento cultural ostensivo acerca do moderno ensino da cultura afro-brasileira na área de Arte.

Assim sendo, para Santana (2010):

² A Proposta Triangular consiste em três abordagens para se construir conhecimentos em arte: Contextualização histórica (conhecer a sua contextualização histórica); Fazer artístico (fazer arte); Apreciação artística (saber ler uma obra de arte).

³ Abolição da escravatura no Brasil, que foi realizada no ano de 1888, por meio da Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel.

as armadilhas pedagógicas do eufemismo no ensino de arte fazem com que muitos professores troquem a validade cultural e científica, que corresponda à reflexão e a dimensão estética contemporânea, e passem, principalmente, para uma abordagem na perspectiva racial como convenção folclorizada, dando supostamente a entender – inclusive para si mesmo –, que estão trabalhando a questão da cultura afro-brasileira e africana dentro da escola (SANTANA, 2010, p. 56).

Dessa maneira, conforme Santana (2010), a carência de embasamento teórico da própria disciplina e o evento da ilusão do “novo” evidenciado com a ausência de conhecimento conceitual que domina várias escolas do país oferecem como resultado uma plena desconexão da aprendizagem das culturas que se esforçam para resistir no espaço escolar. Nessa perspectiva:

uma educação por meio da Arte, com orientação conservadora pode levar, no dizer de Reis (2005, p.108-109), a um "conjunto de sintomas estéticos que engessam permanentemente o processo de formação do imaginário social", ou seja, para conservar tudo do mesmo jeito, tornando a grande massa da população manipulável e dependente. Para Ribeiro (1986, p.77), "A dependência cultural traduz-se nisto: falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo." (SANTANA, 2010, p. 56).

Assim, para Santana (2010), a instituição escolar como integrante da estrutura social é sustentadora da situação de dependência⁴ operando também por meio da não reflexão na apropriação acrítica dos conteúdos. Consequentemente, os estudantes, no grau em que absorvem produtos prontos e não necessitam pensar, adotam uma maneira tradicional que toma cargo da consciência.

Desse modo, o ensino de arte precisaria provocar as seguintes inquietações:

a de que a Arte na educação deva causar a dialética da contradição e do desarranjo e do mal-estar, ou seja, com toda a racionalidade e sensibilidade "daquele prazer que encontramos até nos trabalhos trágicos" (FISCHER, 1987, p.14) (SANTANA, 2010, p. 59).

Ainda de acordo com Santana (2010), quanto mais o indivíduo é preparado para funções previamente estruturadas e ideologicamente condicionadas, menos efetivo ele se torna para transpassar os obstáculos da vida. Tal tipo de procedimento e seus resultados podem ser notáveis especialmente quando a potência criativa é tolhida e cerceada, impossibilitando uma vinculação mais abrangente com as concepções culturais e sociais.

⁴ O conceito de dependência é focado a partir de experiência histórica, que mostra um país econômica e politicamente dependente (SANTANA, 2010, p. 56).

Além do que, de acordo com Santana (2010), este tipo de ensino impede as possibilidades de acesso nas variadas expressões artístico-culturais derivadas das esferas sociais. Nesse processo:

exalta-se o herói oficial branco e folcloriza-se o herói negro oficializando-o, como já dissemos, na perspectiva de uma inclusão cultural perversa. Assim, a cultura do negro e a indígena só são toleradas na escola sob a forma de curiosidade, esoterismo e folclorização, ou conhecida como cultura de segunda categoria (COSTA, 2004, p.72-74; PASSOS, 2002, p.35-38 *apud* SANTANA 2010, p. 60).

Conforme Santana (2010), o acesso à pluralidade étnica, modos de vida, tradições e hábitos é um aspecto importante para a construção de consciência cultural, social e racial. De alguma maneira, essas práticas, mesmo que complexas na troca social, significam oportunidade de analogia e engajamento entre variadas culturas. O intuito é transpor discriminações e resistências que constituem os discursos e as narrativas nos ambientes escolares.

De acordo com Santana (2010), em se tratando da efetivação da disciplina de Arte na escola, mesmo constatando que ela confere à área do conhecimento que possui como objetivo promover a educação cultural⁵ das crianças em seu abrangente sentido, no concreto, o ensino de arte tem sucedido de forma restritamente instrumental. Perante isso:

Nas escolas é muito comum ouvir professores dizerem sobre os efeitos do caráter utilitário da Arte: na música, por exemplo, serve para as crianças ficarem "quietas", distrair, acalmar os alunos e relaxar, ou é lembrada em seu caráter disciplinador, o teatro serve para ajudar na aprendizagem ou na fixação de conteúdos de outras disciplinas (LOUREIRO, 2003, p.13-31). Percebe-se que os professores tentam "inovar" criando um ciclo de habilidades específicas para cada série sem que haja uma revista no campo teórico de cada atividade. Porém, essas inovações nunca são estruturais do ponto de vista da cognição, mas, tendencialmente, valoriza-se muito mais a expressão como um passatempo de aula do que uma reflexão da formação humana à transformação das coisas e dos momentos da vida (SANTANA, 2010, p 62).

Conforme Santana (2010), o desafio do ensino de arte é contemplar e proceder o conteúdo artístico conforme as vivências dos alunos e dos professores, unindo aos conteúdos escolares as diversas expressões artísticas culturais existentes na sociedade vigente propiciando extensas trocas entre as culturas.

Ainda segundo Santana (2010), é necessário, também, ponderar uma alteração na organização, visando representar tempos e ambientes nas relações culturais entre diversos grupos sociais, solicitando constantemente, especificamente distante das alienações

⁵ Segundo a LDB nº 9.394/96, a Arte deve promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

mediáticas, uma alteração de padrão que corresponda às verdadeiras carências dos discentes na contemporaneidade.

Segundo Freire (1970, p.77), "de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não valem nada, que não podem saber [...], terminam por se convencerem de sua incapacidade". Por isso, a preocupação de especialistas para uma sabedoria cultural, que brote das raízes populares, fortalecendo a experimentação de ideias, espaços, materiais, universos, sem que o domínio, baseado em interesse econômico e (ou) político intervenha as nossas necessidades assumindo o controle sobre nossa consciência (SANTANA, 2010, p. 64).

Conforme Costa (2004 *apud* SANTANA, 2010), a respeito da cultura popular na instituição escolar, existe a urgência de acrescentar a sabedoria popular ao ensino de arte e que esta ligação pedagógica consequentemente atuaria para o engrandecimento do propósito da disciplina. Este entendimento facilitaria uma abertura notável e extremamente importante entre Arte e cultura popular, associando a integridade social dos artistas e suas produções regionais à autores de obras de arte historicamente famosas. Ainda segundo o autor, a criança, nesse caso, passaria a ser atuante no processo pedagógico e o docente, conciliador desse processo.

Portanto, os componentes da cultura popular como formação da estruturação do conhecimento são aspectos substanciais que interligam a conscientização, a valorização e o apoderamento da cultura, especialmente quando os preconceitos enraizados são eliminados.

Sendo assim, a "intervenção crítica na realidade", a que propõe Barbosa (2001 *apud* SANTANA, 2010, p. 65), tem a possibilidade de ser concretizada pelo ensino de arte na instituição escolar como mediadora das etapas de desenvolvimento da consciência e de humanização, acarretando na valorização da Arte pelos discentes, assim como todas as suas relações como partes constitutivas de suas vivências.

Ainda conforme Barbosa (2001 *apud* SANTANA, 2010, p. 65):

A arte serve a instituição escolar para mostrar abertura e ausência de preconceito contra as ciências humanas e contra a criação. Porém, através da quantificação sem qualificação foram eliminados os possíveis efeitos que a arte poderia exercer no despertar de um raciocínio crítico e independente (BARBOSA, 2001, p. 52 *apud* SANTANA, 2010, p. 65).

Esse empenho, segundo Santana (2010), de estruturação da Arte no desenvolvimento humano é o objetivo da concepção de Arte na educação e vem sendo extensamente edificada no decorrer do processo histórico no campo nacional. Essa batalha é incessante, uma vez que ainda existe relutância e preconceito contra o ensino de arte nas instituições escolares como um todo.

A respeito desse fato, Barbosa (1985 *apud* SANTANA, 2010, p. 65):

expõe que, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, em "ambas as culturas, por exemplo, sugerem frequentemente que as experiências em Arte são um luxo dispensável, podendo despertar perigosos impulsos para o efeminamento e a boêmia", e completa: "como a Arte-Educação não é usável em si mesma, seu lugar é considerado periférico no currículo" escolar (BARBOSA, 1985, p. 38 *apud* SANTANA, 2010, p. 65).

Para Souza (2019), é necessário ressaltar que os trabalhos no âmbito da educação que consideram a diversidade cultural principiam-se na América Latina. Apenas nos anos de 1950, a cultura popular foi associada ao vocábulo educação popular. No Brasil, nos anos 60, diversos trabalhos na educação reconheciam a cultura popular, norteadas por intelectuais, discentes e movimentos culturalistas. Entretanto, em virtude do golpe militar, esses movimentos foram reduzidos devido ao domínio severo e à censura na qual foram subjugados. Segundo a autora, de acordo com Fleuri (2003, p. 22 *apud* SOUZA, 2019, p. 108):

No início da década de 1960, na onda de grandes mobilizações urbanas e camponesas, floresceram numerosos trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular. Inicialmente o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha, "De pé no Chão também se aprende a ler", liderados por intelectuais, estudantes, movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto.

Segundo Souza (2019), nos anos finais de 1970 os movimentos sociais e sindicalistas iniciaram uma reação à repressão, batalhando pela formação e estabelecimento de um plano político e econômico que legitimasse as identidades étnicas, de geração e de gênero, em um entendimento da interculturalidade (FLEURI, 2001; 2003 *apud* SOUZA 2019).

Portanto, de acordo com Souza (2019), perante as diversidades culturais aparecem conceitos como a interculturalidade, especialmente na esfera educacional, como oportunidade de fortalecer debates a respeito da pluralidade cultural para o ofício de uma cidadania múltipla, tendo em mente a relevância da alteridade⁶ (FLEURI, 2003; 2006 *apud* SOUZA 2019). A educação e a sua prática tem que contemplar a diversidade cultural.

1.1.1 Introdução do Ensino de Arte no Brasil

⁶ Alteridade é respeitar as diferenças, integrando-as em uma unidade sem anular as diversidades, a partir da ativação do potencial criativo e vital entre os diferentes agentes sociais e seus respectivos contextos (FLEURI, 2006) (SOUZA, 2019, p. 109).

Conforme Santana (2010), pensamentos a respeito do ensino de arte na educação datam desde o Brasil colônia. Entretanto, pensar a Arte em seu teor erudito era restrito apenas aos jovens de classe alta, com o intuito de serem educados de acordo com os princípios da família real. Como indício desse refinamento imperial, destinava-se às moças a função de elaborar ornamentos para o lar, tendo como cargo posterior a instrução de outras moças da sociedade nesse mesmo padrão.

De acordo com Santana (2010), o ensino dos jesuítas e dos beneditinos favorecia um estipulado agrupamento de conhecimentos, no qual os conhecimentos dos povos indígenas, negros e a cultura popular eram ignorados. No que tange à Arte, ainda segundo o autor, um dos requisitos da escola brasileira de Arte, a Academia Imperial de Belas Artes, fomentada pela Missão Artística Francesa, trazida por D. João VI em 1816, era que o ensino de arte necessitaria estar consolidado no desenho, evidenciando sobretudo a cópia exata de modelos tecnicamente elaborados.

Depois da independência do Brasil, em 1822, também em conformidade com Santana (2010), a Academia Imperial de Belas Artes converteu-se em Escola Nacional de Belas Artes, que formalmente tinha um projeto peculiar: a de formar acadêmicos, artistas e técnicos, com o intuito de estabelecer a capacitação de sujeitos, contradizendo o legado Jesuíta, que considerava um projeto direcionado à Arte do beletismo direcionada basicamente ao religioso.

Santana (2010), ao analisar a história da Arte e o seu ensino no Brasil, e como se desenvolveu o progresso da intrincada base educacional brasileira, conclui que "o ensino, principalmente o de Arte voltado especificamente ao intelecto ou Arte como sublimação do saber, não tinha e (ou) não podia ter ligação nenhuma com a chamada arte popular" (SANTANA, 2010, p. 68-69).

Segundo o autor, fato decorrente do formalismo neoclássico que estava atrelado à elevação do conhecimento artístico, um tipo recente de conservadorismo clássico, dos conceitos racionais de enaltecimento do artista, tomado como gênio copiador, que acompanhava devotadamente a tradição⁷ histórico cultural clássica da arte grega e romana, e, dessa forma, obtinha reconhecimento. Todavia, a arte popular estava unida intrinsecamente com prática manual, braçal e, logo, compreendida como atividade de valia inferior.

⁷ A expressão "tradição" vem do latim *trāditiō-ōnis*, e quer dizer "ato de transmitir ou entregar, transmissão oral de lendas, fatos, valores espirituais etc., através de gerações." (CUNHA, 2010, p. 643 *apud* SOUZA, 2019, p.102).

De 1920 em diante, de acordo com Santana (2010), a Arte passa a ser integrada no currículo escolar como prática interativa, colaborando com o conhecimento de outras disciplinas; contudo, as atividades de cópia são mantidas.

Para o autor, a Semana de Arte Moderna de 1922 originou o vislumbre de que a Arte poderia ser compreendida de outra forma. Os estudos de Arte na educação obtiveram grande impulsionamento, com as teorias de livre expressão, propagadas por Anita Malfatti, Emiliano Di Cavalcanti e Mário de Andrade, que consideravam que o intuito central da Arte era o de possibilitar a expressão de emoções da criança, acompanhando a ideia de que não era necessário o ensinamento, mas, acima de tudo, que ela era manifestada.

1.1.2 Trajetória: Da Lei Nº 5.692/1971 à LDB Nº 9.394/1996

Segundo Santana (2010), foi somente em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino (LDB), nº 5.692/1971, que a Arte enquanto Educação Artística se tornou obrigatória como prática e, como disciplina, apenas a partir da LDB nº 9.394 de 1996.

Conforme Santana (2010), os debates a respeito da relevância da Arte na educação, assim como sua obrigatoriedade, historicidade e metodologia, adquiriram prestígio nas pesquisas dos programas de pós-graduação em Educação. Principia-se, portanto:

a construção dos pilares para uma ruptura do modelo antigo de ensino de Arte, indo do desdobramento dialético das tensões do ensino do desenho ligado à cópia ou como técnica até as concepções teóricas pragmáticas de Dewey (1980) entre o fazer e o perceber; a metodologia triangular adaptada por Ana Mae Barbosa (1999, p.34-43) história da arte, leitura da obra de arte e o fazer artístico; assim como a teoria de Pareyson (1989, p.29-31), fundamentada na concepção estética do processo artístico entre o fazer, o conhecer e o exprimir, na inter-relação simultânea com a Arte (BARBOSA, 1985, p.84-89; 1999, p.34-43; 1988, p.13-32) (SANTANA, 2010, p. 88).

De acordo com Barbosa (1995, p. 111 *apud* SANTANA, 2010, p. 89), a atemorização estaria "em considerar a Arte apenas como uma atividade", ao invés de um conhecimento para a transformação humana. Além disso, determina que essa percepção poderá "dar continuidade ao preconceito contra arte, pois designa como um campo de exploração emocional, sem atentar para a igual participação da inteligência, do pensamento reflexivo na produção artística".

Segundo Santana (2010), com a Lei nº 5.692/71, a disciplina de Educação Artística é integrada ao currículo escolar, unindo o ensino de Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro. Porém, não é estabelecida como área oficial do currículo, mas unicamente como atividade educativa. Após três anos aparecem cursos curtos de licenciatura em Educação Artística, com

período de dois anos, que deveria capacitar para a docência síncrona de modalidades artísticas, assim como de desenho geométrico, em séries do 1º grau até o 2º grau, determinando a polivalência no ensino de arte.

Para Santana (2010), é possível reputar que a polivalência foi e ainda é um dos impedimentos que espreitam o ensino de arte, levando o professor a assumir todos os conhecimentos que envolvem o setor artístico, fazendo com que seu trabalho seja fragmentado, em se tratando do aspecto metodológico e avaliativo. Perante essa apreensão, a partir de 1980, concebeu-se o movimento nacional de Arte-Educação que começou a debater a conjuntura do ensino de arte na educação formal, assim como na informal. Desse modo:

O debate principal sobre a questão do ensino de arte gerou em torno da diversidade cultural o movimento pela multiculturalidade. Esse movimento implicou a criação em 1982 da primeira Associação Estadual de Arte, a AESP (Associações de Arte/Educadores de São Paulo). Em 1988 já existiam outras quatorze associações estaduais, que juntas criaram uma Federação Nacional (SOBREART). E no início da década de 1990 em todos os estados brasileiros havia associações ou núcleos de Arte-Educadores (BARBOSA, 1999, p.14) (SANTANA, 2010, p. 90).

Em concordância com Santana (2010), a colaboração de Ana Mae Barbosa nessa época para reestruturação conceitual do ensino de arte, incontestavelmente, foi significativa. Ana Mae adequou a proposição do DBAE (Disciplined-Based Art Education), criada nos anos 60 na Inglaterra e nos Estados Unidos, que estabelecia a Arte como disciplina que necessitaria assimilar a história da arte, a estética, a crítica e a produção, em direção à proposta denominada como Metodologia Triangular (PILLAR, 1992 *apud* SANTANA, 2010). Porém, ulteriormente:

Ana Mae Barbosa troca a nomenclatura metodologia por Proposta Triangular, para evitar o tom "particularizante, prescritivo e pedagogizante," do termo metodologia. A Proposta Triangular deveria interligar as três vertentes: a leitura, a contextualização histórica e o fazer artístico organizado segundo os interesses e o desenvolvimento da criança, respeitando suas necessidades (ALMEIDA, 2007, p. 96) (SANTANA, 2010, p. 91).

Conforme Santana (2010), são inaugurados cursos de pós-graduação em Arte-Educação⁸. No ano de 1996, a partir da nova LDB nº 9.394/96, a Arte se torna obrigatória na Educação Básica, categorizada como disciplina, com conteúdos específicos conectados à cultura artística e não somente como atividade.

⁸ Nos anos 1980, que foram para o Brasil o que foi 1968 para a França e os Estados Unidos, os cursos de pós-graduação foram reestruturados e surgiu uma nova Pós-Graduação em Artes. Uma densidade teórica maior foi acrescentada à prática, estabelecendo no CAP três linhas de pesquisa bem definidas: uma voltada para a História e Crítica, outra, para as Poéticas Visuais e uma, de Ensino/Aprendizagem (BARBOSA, 2018, p. 340).

De acordo com Santana (2010), anulou-se a intitulação Educação Artística, sendo alterada para Ensino de Arte. Propondo a Lei, inclusive, a reestruturação dos cursos de Educação Artística, que passaram a definir a formação por linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) e, desse modo, acarretando benefício em se tratando da especificidade de cada uma, para que após selecionada a modalidade, maneiras de comunicação com distintas linguagens artísticas e até com outras áreas do conhecimento fossem concebidas, assimilando-se, assim, com o plano de elaboração do conhecimento na contemporaneidade.

Ainda segundo Santana (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCN, relacionados à LDB nº 9.394/96, estabelecem uma maneira de regulamentação legal, isto é, institui diretrizes para o currículo do ensino fundamental 1 e 2, servindo como referência nacional, desde a prática educacional até para atuações políticas na esfera da educação.

Para o autor, no entanto, ainda que com grandes empenhos constatados no contexto metodológico do ensino de arte, sustentado nos PCN, grande parte dos educadores com formação específica – com foco em uma das modalidades artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) – não consegue atuar profissionalmente por meio da perspectiva cultural da Arte em sala de aula. De acordo com Santana (2010), os professores não atingem uma conexão de ensino e aprendizagem relevante e as causas para isso seriam, dentre outras, uma formação insatisfatória obtida em Universidades e adversidades do cotidiano escolar, como turmas com quantidade excessiva de alunos, inadequação ou ausência de salas preparadas para as aulas de Arte, falta de materiais artísticos, de livros didáticos na área de Arte e outros instrumentos de auxílio educacional, somando a isso a demasia de horas aula e pequena remuneração.

Para Lanier (1984 *apud* SANTANA, 2010), ensinar está relacionado com o que é feito de modo mais objetivo em sala de aula em Arte, a conduta individual e a de como se educa, assim como o grau de preocupação com a aprendizagem na perspectiva artística. Desse modo, segundo Santana (2010), o ensino das artes nas instituições escolares não necessitaria somente atentar-se com o aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e valores específicos do âmbito artístico, mas com a formação integral do educando, considerando, portanto, a postura de contextualização na qual "as atividades artísticas são necessárias porque constituem um poderoso fator de desenvolvimento emocional e social da criança", e também auxiliam o impulsionamento da imaginação e criatividade (ALMEIDA, 2001, p.12 *apud* SANTANA, 2010, p. 95).

Nesse sentido, pode-se entender, como diria Barbosa (1987, p.92), que "a formação integral do homem compreende o desenvolvimento do ser estético". Assim, a função da Arte na educação pode ser grandemente afetada se de fato o seu valor for apenas centrado na proposição do fazer para justificar a sua importância na escola (SANTANA, 2010, p. 97).

Segundo Santana (2010), o conhecimento artístico-cultural é um valioso atributo, fundamental para a construção da identidade, da autopercepção e, conseqüentemente, da compreensão do mundo ao redor. Portanto, o ensino das artes percorre por dois entendimentos básicos. Em um aspecto, o conservador, no sentido de resguardar, manter e cuidar do patrimônio histórico, colocando em destaque a atividade de ensinar e aprender como objetivo central da existência; em outro aspecto, conceber que ensinar figura um procedimento que remete o indivíduo para o passado e para o futuro, e, assim, para as respectivas temporalidades.

Portanto, de acordo com Almeida (2001, p.16 *apud* SANTANA, 2010, p. 98), para que a Arte seja compreendida no passado e de certa maneira possa ser coletivizada no presente e perpetuada no futuro:

é preciso incorporar uma visão crítica, que questione toda forma de pensamento único, a fim de que os alunos entendam que as produções artísticas e suas interpretações não são inocentes e objetivas, mas interessadas, e que são amparadas em realidades que acolhem e vinculam diferentes visões de mundo.

Da mesma forma, ainda de acordo com Almeida (2001, p.16 *apud* SANTANA, 2010, p. 98), para que o passado da Arte possa ter significado, e, principalmente, ser reconstituído:

É necessário entender que as culturas não são apenas produtos, mas também instituintes da esfera sociocultural; que as sensibilidades artísticas são historicamente construídas e próprias de cada grupo cultural; que as artes são expressões de identidades e culturas e sua compreensão requer conhecimento dos parâmetros que as reagem e que transcendem o gosto pessoal (que também é histórico e socialmente construído).

Para Santana (2010), em vista disso, é essencial possibilitar às crianças a interação com os mais diversificados estilos de desenho, pintura, escultura, música, dança e toda eventual manifestação artístico-cultural, no aspecto da pluralidade cultural, para que a apreciação dessas seja possibilitada e lutando, assim, contra preconceitos voltados às criações populares e/ou étnicas. Na esfera escolar, o intuito do sentido da Arte é coletivizar amplamente os acervos culturais e torná-los familiares aos alunos por intermédio da reflexão

da produção artística, a qual uma grande parcela não têm aquisição por meio dos meios de comunicação de massa.

1.2 PROCESSO HISTÓRICO: A LEI 10.639/2003 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), determina a obrigatoriedade da aplicação do conteúdo a respeito de História e Cultura Afro-Brasileira no decorrer do ensino fundamental e médio, estabelecendo:

o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

De acordo com Silva (2007), o ocultamento da diversidade cria o retrato do “brasileiro cordial”, que procede com todos igualmente, desconsiderando intencionalmente as suas explícitas e pungentes diferenças. Retrato este disseminado desde os anos 1930 nas produções de Freyre (1963) e nos anos 1950, apoiado pelos fundamentos, estudos, teses, de Cassiano Ricardo (1959). Determinadas considerações têm inibido a atuação daqueles nomeados como excluídos em ambientes públicos, e, concomitantemente, têm conferido sua ausência à escassez de atributos e capacidade. Consequentemente:

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a idéia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença (SILVA, 2007, p. 498).

Segundo Silva (2007), a Constituição Nacional de 1934 repugnou a discriminação racial, apesar de ter determinado a eugenia. Salienta-se que a “Constituição Cidadã”, de 1988, ainda que com atraso:

reconhece a diversidade da população brasileira, garante o direito à cultura própria e ao conhecimento das demais formadoras da nação, torna o racismo um crime inafiançável e imprescritível (SILVA, 2007, p. 499).

Segundo Santana (2010), as reivindicações do movimento negro junto ao estado brasileiro já estavam presentes na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi proporcionado pelo TEN (Teatro Experimental do Negro), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950. As sugestões centrais desse Congresso, entre outros tópicos, foram "o ensino ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como do meio de

remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos de pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo" (NASCIMENTO, 1968, p. 293 *apud* SANTANA 2010, p. 156).

De acordo com Santana (2010), na época da ditadura militar brasileira, entre 1964 e meados dos anos 1980, as declarações do movimento negro se acentuaram. Os grupos se consolidam nos seus projetos, com ênfase nas cidades de Rio de Janeiro, Salvador, Rio Grande do Sul, entre outros Estados, mesmo em se tratando de um período no qual os movimentos sociais, particularmente o movimento negro, foram extremamente perseguidos por conta das diversas exigências em benefício das camadas menos favorecidas da sociedade.

Segundo Hasenbalg (1995, p. 360 *apud* SANTANA, 2010, p. 156):

o período aproximadamente entre 1965 até o final da década de 1970 não foi dos mais propícios para pesquisar e escrever sobre relações raciais no Brasil, tendo em vista vários problemas: primeiro, o tema racial passou a ser definido como questão de segurança nacional; segundo, é que as aposentadorias atingiram destacados representantes da escola paulista em relações raciais; terceiro, a falta de dados por 'motivos técnicos' - a pergunta sobre a cor foi eliminada do Censo Demográfico de 1970.

Conforme Santana (2010), a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, executada nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, em Brasília-DF, contou com o comparecimento de mais de dezesseis estados da federação, totalizando 185 inscritos, os quais apontaram, deferiram e encaminharam para todos os associados da Assembléia Nacional Constituinte as petições a seguir:

a) O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino de História do Negro no Brasil. b) Que seja alterada a redação do inciso 8.o do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: "A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes" (SANTANA, 2010, p. 157).

Segundo Santana (2010), no mesmo contexto de apreensão dos movimentos sociais organizados, evidencia-se a realização de um dos eventos mais significativos, estruturado pelas entidades negras brasileiras, a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”, efetuado no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, contando com a participação de mais de trinta mil pessoas. Em meio às diversas propostas antirracistas, ressaltam-se as da área da educação, assim especificadas:

a) implementação da Convenção Sobre a Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; b) monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; c) desenvolvimento de programas permanentes de treinamentos de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996 *apud* SANTANA, 2010, p. 158).

Conforme Santos (2017), da década de 1970 em diante, ocorreu, por meio do fortalecimento dos movimentos militantes sociais negros e do crescimento de pesquisadores negros no meio acadêmico, a estruturação de ações no interior dos órgãos do Estado, fomentando pressões para a efetivação de políticas reparatórias.

o Ministério da Educação (1997) instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo como tema transversal a Pluralidade Cultural. Desta forma, reconhece, admite a diversidade como parte da identidade nacional, como marca da vida social brasileira. Diversidade, no entanto, ainda tratada como diferenças étnico-raciais que se realizam em convivência harmoniosa, mesmo diante das inúmeras provas em contrário na sociedade e em suas instituições, dentre elas, as escolas (SILVA, 2007, p. 499).

De acordo com Santos (2017), o começo do século XXI foi marcado por um conjunto de avanços no que se refere às políticas públicas direcionadas às questões étnico-raciais no Brasil. É nesse século que ações legislativas de luta contra as violências aos grupos sociais indígenas e negros adquirem maior visibilidade no debate nacional.

Para Santana (2010), é relevante destacar o intenso desempenho do Movimento Negro, as associações com políticos mais ligados à essa temática e a atuação brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata executada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. Desde então, ocorreu no Brasil uma veemente discussão em âmbito nacional, abrangendo Governo e sociedade civil, planejada para debater e expor propostas para suplantar os problemas especificados na Conferência mencionada. À vista disso:

Se entendermos que conhecer a nossa história e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e se reconhecermos que uma parte significativa da nossa formação histórica e cultural referente à África e à cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento 'e/ou negado' pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei (GOMES, 2008, p. 71 *apud* SANTANA, 2010, p. 159).

O início dos anos 2000, segundo Santos (2017), recebe as devolutivas do processo de esclarecimento da intensa ilusão do mito da democracia racial⁹, apoiada por diversos âmbitos do conhecimento. A declaração da Lei nº 10.639 no ano de 2003, agregada pelos avanços de políticas públicas, são fatos marcantes na história do país e na educação.

De acordo com Novais (2019), Munanga (2003) afirma que:

o mito da democracia racial encobre conflitos causados pelas diferenças raciais e de classe social, negando ao negro as mesmas oportunidades dadas aos brancos. No Brasil, durante muitos anos, esse mito levou ao bloqueio do debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e, paralelamente, criou o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional), atrasando, assim, o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (NOVAIS, 2019, p. 50).

Salientando a respeito da alienação, Munanga descreve a veemente inserção do mito de democracia racial na sociedade brasileira:

exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2004, p. 89 *apud* SANTANA, 2010, p. 205).

De acordo com Santana (2010), em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) é sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, uma deliberação de ação afirmativa que torna obrigatória a inserção do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das instituições escolares públicas e particulares de educação básica. Refere-se a uma modificação significativa da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, posteriormente ampliada por meio de sua sucessora a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Vale destacar que:

Uma Lei é posta de maneira obrigatória quando, ao longo de intensa opressão histórica, nada ou pouco se fez de positivo em relação aos grupos minoritários,

⁹ “Democracia racial” é a maneira como se popularizou determinada interpretação a respeito das relações sociais de base étnico-racial no Brasil, fundamentada, sobretudo, na obra do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre. Sua obra crucial, *Casa Grande & Senzala*, publicada em 1933, deixou ao pensamento social brasileiro uma interpretação das relações raciais no Brasil como “relações harmoniosas”. Na compreensão do autor, a miscigenação e o encontro entre as três matrizes culturais da construção social brasileira, sucederam-se com o início da trégua de tensões, construindo uma sociedade de cerne patriarcal e multicultural, com uma amistosa convivência entre indivíduos com condições étnico-raciais variadas. Essa percepção foi rigorosamente combatida a partir dos anos 1960 pelos intelectuais da chamada Escola Paulista de Sociologia, que tinha como dois de seus principais representantes os sociólogos Roger Bastide e Florestan Fernandes (SANTOS, 2017, p. 31).

marginalizados por intensa discriminação e preconceito ao longo do percurso de suas vidas, ou ainda, quando pouco se vê no caso do negro(a), sua participação em determinado setor da sociedade (SILVÉRIO, 2002, p.238-239) (SANTANA, 2010, p. 162).

Conforme Pinto (2015), com o intento de normalizar a Lei nº 10.639/2003, em 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 001/2004, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Estes documentos apresentam ações pedagógicas e direcionamentos para a aplicação da Lei na rotina escolar. Desse modo, o Parecer visa:

cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros (BRASIL, 2004).

A preocupação por alteração curricular se concebe de um extenso percurso de lutas, evidenciadas pelo Movimento Negro. De acordo com Nascimento (1993 *apud* PINTO, 2015), a luta do movimento está atrelada aos resultados psicológicos acarretados à criança por meio de métodos pedagógicos que não representam suas origens e nem suas características físicas, impossibilitando, conseqüentemente, a identificação com o processo educativo.

Segundo Santos (2017), grande parcela das políticas direcionadas em reduzir as desigualdades raciais vem sendo concentradas na área da educação, visando o direito de acesso, de representatividade e de igualdade. É fundamental o debate a respeito da aquisição ao ensino de conteúdos e didáticas adequadas com a realidade étnico-racial brasileira, que até o presente momento não eram admitidas pelo Estado, e a transformação de paradigmas propagadores de preceitos pejorativos da população africana e afro-brasileira por meio do discurso escolar. Isto posto,

Eis um grande desafio: garantir ações pedagógicas efetivas e incorporadas no cotidiano escolar, que além de combater o racismo, contribuam para a formação da identidade positiva da pessoa negra (PINTO, 2015, p. 728).

De acordo com Santana (2010), além das exigências dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos negros, a Lei nº 10.639/03, perante a desigualdade racial, social, política, pedagógica, determina um método educacional de reparação para o sistema de ensino brasileiro, visto que havia inexistência de conversas que acessassem os educandos

negros, possibilitando que se identificassem positivamente nas pedagogias escolares. A conjuntura nacional escolar, como parte intrínseca da sociedade da qual pertence, sempre salientou vivências que denotavam inferioridade quando atreladas aos africanos, afro-brasileiros e indígenas e suas respectivas culturas, explanando de modo casual as injustiças culturais, educacionais, políticas e econômicas sofridas por esses grupos.

Para Santana (2010), esse assunto, no desígnio da Lei nº 10.639/03, pretende não apenas relatar as importantes colaborações que os negros africanos e, posteriormente, seus descendentes deixaram ao Brasil, mas, inclusive, alcançar uma reflexão profunda a respeito da relevância para a identidade nacional, referenciando o provimento de criação artística, intelectual, financeira e política. Entretanto:

A crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral, e por muitos educadores, educadoras e formuladores de políticas educacionais, de forma particular (GOMES, 2008, p. 69-70 *apud* SANTANA, 2010, p. 153).

Desse modo, para Santana (2010), a temática racial não deve estar relacionada somente aos coletivos negros, pois o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial é, acima de tudo, uma batalha para a construção da cidadania e equidade entre todos as etnias, no interior da instituição escolar e fora dela. A Lei nº 10.639/03 possibilita a oportunidade de reconsiderar as maneiras de se conviver com o diferente, com base em uma compreensão de respeito e do repúdio ao racismo ou qualquer outro tipo de intolerância. Portanto:

Segundo as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação para a Educação das relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada, devem se fazer presente principalmente na educação escolar.¹⁰ (CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1 p. 11 *apud* SANTANA, 2010, p. 155).

De acordo com Santana (2010), o objetivo maior da Lei nº 10.639/03 é alcançar por meio da educação a consciência coletiva. Ascender o entendimento de que a educação das relações étnico-raciais pode acontecer significativamente na convivência entre as pessoas. Acima de tudo, a Lei possibilita, por meio do ensino, a orientação e apresenta respostas para

¹⁰ CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1 p.11.

questões da população afrodescendente, por meio de atuações que propõem legitimar e valorizar sua história, cultura e identidade.

1.2.1 Lei Nº 10.639/2003: Intento de Justiça

De acordo com Santana (2010), em 1837 o Presidente da Província do Rio de Janeiro obrigava a capital do Império a determinar que o ingresso à escolarização, às instituições públicas daquela Província, tivesse a entrada restringida para as seguintes pessoas, conforme a Lei nº 1, de 4 de janeiro de 1837, que propunha em seu artigo 3º:

Art. 3.º São proibidos de freqüentar as escolas públicas:
 1.º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas.
 2.º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos¹¹.

Segundo Silva (2007), nos anos de 1920, uma das maneiras que foram construindo e enrijecendo representações negativas dos excluídos pela sociedade – neste caso, os povos indígenas – foi por meio de textos didáticos difundidos em escola primária. O segmento do livro *História resumida do Brasil* ensinava discursos e atos preconceituosos que, de variadas maneiras e conotações, até o presente momento se apresentam na sociedade brasileira. A respeito dos primeiros habitantes do Brasil, assim disserta o livro citado:

O Brasil, antes de ser descoberto não tinha cultura de espécie alguma; não havia villas nem cidades; estava pelo contrário todo coberto de matos e era habitado por numerosas tribus de *Índios* selvagens (SILVA, 2007, p. 493 – grifo do livro original).

Na vivência brasileira, além dos fatos ocorridos com as etnias indígenas, é necessário se considerar a conjuntura dos africanos escravizados e de seus descendentes. A autora afirma que:

A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além de cor da pele, destaca Santos (2000), tratava-se também de lugar a ocupar na sociedade, de poder (SILVA, 2007, p. 495).

Segundo Freire (1987), é relevante, na invasão cultural, que os invadidos enxerguem sua realidade por meio da perspectiva dos invasores ao invés da sua. Quanto mais mimetizados os invadidos se tornarem, mais vantajoso é para a consolidação dos invasores. À

¹¹ Dados viabilizados por Peres Canellas, consistem de sua pesquisa desenvolvida no âmbito do PENESB (SISS, 2003, p. 14 *apud* SANTANA, 2010, p. 184).

vista disso, em consonância com Santana (2010), quando nas instituições escolares há alusões, por parte de professores e gestores, às diferentes maneiras das quais determinadas crianças e/ou seus responsáveis usam para “mimetizar-se” como brancos, estão, simultaneamente, ignorando que essas pessoas, "foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, culturalmente e fisicamente em brancos" (MUNANGA, 2004, p. 102 *apud* SANTANA, 2010, p. 196).

“Candau (2008) define melhor esta abordagem a partir da consideração de McLaren, o qual afirma que “[...] um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura” (SANTOS, 2017, p. 62).

Uma circunstância impulsionadora ao sucesso da invasão cultural, de acordo com Freire (1987), é a persuasão aplicada aos invadidos de sua inerente inferioridade. Pelo fato de não haver nada que não disponha seu oposto, conforme os invadidos vão admitindo-se "inferiores", fatalmente vão admitindo a “superioridade” dos invasores. Os princípios destes se tornam roteiro dos invadidos. Quanto mais se evidencia a invasão, “alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo” (FREIRE, 1987, p. 94).

Sendo assim, determinado processo de dominação faz com que:

[...] indivíduos pertencentes ao grupo que é vítima do preconceito e da perseguição identificam-se com os indivíduos do grupo dominante, assimilando inclusive valores relativos à visão deturpada de seu próprio grupo, passando a manifestar, em diferentes níveis, sentimentos e condutas deste mesmo preconceito (BAIBICH, 2001, p.19 *apud* SANTANA, 2010, p. 196).

Esta circunstância é fortalecida e se estabelece por meio de diversas associações negativas e nocivas. Como pode ser constatado, partir das ideias de Brookshaw:

A associação da cor preta com maldade e feiura, e da cor branca com bondade e beleza remonta à tradição bíblica, resultando daí que o simbolismo do branco e do preto constitui parte intrincada da cultura europeia, permanecendo no folclore e em seu patrimônio literário e artístico (NOVAIS, 2019, p. 54).

Leite (2010 *apud* SANTOS, 2017) expõe os impasses de artistas negros em uma época que as políticas de embranquecimento e os conceitos do racismo científico estavam no ápice. Em se tratando do “[...] fingir ser brancos, pintar como brancos, para brancos clientes” (LEITE, 2010 *apud* ARAÚJO, 2010, p. 225 *apud* SANTOS, 2017, p. 70), o autor apresenta a normativa de representatividade e tomada dessas esferas predominantemente brancas. Ao relatar que os artistas careciam pintar como brancos, entretanto, as ponderações de Barbosa

(1998 *apud* Santos, 2017), constatam que a sociedade brasileira ainda permanece atrelada a esse processo de exclusão racista, herdado da colonização. A respeito da consciência do ser colonizado e dessa associação do branco como indivíduo universal e hegemônico, Fanon (2008, p.34 *apud* SANTOS, 2017, p. 70):

Todo povo colonizado - isto é, todo o povo no seio do qual nasceu o complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua origem cultural - toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.

Para Santos (2017), essa afirmação de Fanon auxilia a compreensão da complexidade de sociedades modeladas pela vivência da colonização. Desse modo:

Uma arte/educação que reproduz valores estéticos e culturais de acordo com os paradigmas branco, ocidental e euro-estadunidense, opera pela assimilação de valores culturais hegemônicos. Daí o entendimento da rejeição, interiorização e invisibilização de tudo que não advém da metrópole (SANTOS, 2017, p. 70-71).

Segundo Pinto (2015), a escola é afetada diretamente pelo preconceito racial, não somente por meio de manifestações racistas, mas também pela evidente omissão da representação do negro como positiva, nos conteúdos superficiais incorporados no currículo após a promulgação da Lei nº 10.639/03 e pela super exibição da imagem do branco (LOPES, 2006 *apud* PINTO, 2015, p. 727). Nessa conjuntura:

A principal base do pensamento racista brasileiro veio do racismo científico, das doutrinas racialistas que pretendiam demonstrar a superioridade branca e a inferioridade negra, produzindo a miscigenação como elemento que branquearia a nação, levando o mestiço a um estágio mais elevado e civilizado (GUIMARÃES, 1995) (NOVAIS, 2019, p. 48).

Em conformidade com Cavalleiro (2000 *apud* SANTANA, 2010), no ambiente escolar a linguagem não-verbal se configura de modo característico, exprime por meio de condutas sociais e disposições, isto é, como os indivíduos tratam uns aos outros, as ações, gesticulação, entonação de voz, olhares e intentos que comunicam valores nitidamente preconceituosos e discriminatórios, afetando, desse modo, a compreensão a respeito do grupo. Em vista disso:

O silêncio diante dessas manifestações explícitas de preconceito, racismo e discriminação contribui para manter e reforçar o sentimento de inferioridade e baixa auto-estima das crianças negras. Assim, entendo como Cavalleiro (2000, p.100) que "ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo" (SOARES, 2008, p.112 *apud* SANTANA, 2010, p. 200).

[...]

o silêncio que atravessa os conflitos étnicos da sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando diferentes lugares para pessoas brancas e negras (CAVALLEIRO, 2000, p.98 *apud* SANTANA, 2010, p. 203).

Conforme Santana (2010), constata-se práticas racistas nas instituições escolares e esta ocorrência se evidencia de diferentes e diversas maneiras, desde ataques verbais explícitos e implícitos até ações que se transformam em atos imperceptíveis de preconceito e discriminação. No entanto, para lutar contra esse fato existente nas escolas os/as docentes:

(a) não se sentem preparados/as; (b) desenvolvem atividades relativas à questão da Cultura Afro-brasileira e Africana de forma eventual; (c) tais atividades realçam características folclorizadas da Cultura Afro-brasileira e Africana, reforçando aspectos estereotipados de uma "subcultura tribal de um povo subdesenvolvido"; (d) chamam os/as alunos/as que manifestam mais evidentemente ações de preconceito e discriminação para conversar, orientar e, às vezes, aplicam-lhes advertências verbais ou registradas em ata e podem até punir de acordo com a legislação vigente o que praticamente nunca ocorre (SANTANA, 2010, p. 217-218).

Santana (2010), afirma que o retrato “dos negros (as) no imaginário social e a folclorização de sua cultura no cotidiano da escola têm sido constantemente expostas com ou sem intenção” (SANTANA, 2010, p. 168). É só notar, sobretudo no período em que as datas comemorativas se aproximam, as figuras e as imagens para constatar em que nível e de que modo tais retratos acontecem.

De acordo com Pinto (2015), conseqüentemente os professores culminam – mesmo que não propositadamente – por fortalecer estereótipos e perdem a chance de gerar oportunidades de transformação da perspectiva acerca do outro.

É preciso, como afirmam as Diretrizes Curriculares, desalienar os processos pedagógicos, desfazendo a mentalidade racista e discriminadora secular e reestruturar as relações étnico-raciais e sociais. É importante ainda “[...] tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a, p.7), processo esse marcado pela desvalorização tanto da cultura de matriz africana quanto dos aspectos físicos herdados, entre eles a cor. A escola enquanto espaço formalmente aceito para transmissão, organização e socialização do conhecimento e da cultura reflete as desigualdades existentes na sociedade, e por conta disso, local em que são difundidas imagens negativas sobre o negro. Portanto, deve ser o local onde precisam ser superadas. Não deve desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre brancos e negros, pois este silêncio estará reforçando o preconceito e realizando sua perpetuação (GOMES, 2003) (PINTO, 2015, p. 728).

De acordo com Santana (2010), são incontáveis as crianças negras que absorvem esses estereótipos negativos e vivenciam o constante sofrimento de ser quem são e fazerem parte de um grupo marginalizado. Desse modo, o percurso de escolarização converte-se em algo

incoerente para essas crianças, visto que não encontram referências que possibilitem o reconhecimento de forma positiva.

Em consonância com Santana (2010), a falta de indagações voltadas especialmente para a pluralidade étnica na rotina escolar, seja por parte dos docentes correspondentes às áreas específicas do conhecimento, seja por parte das pedagogas e/ou da gestão, aponta para o despreparo das instituições escolares a respeito do tema. Nessa perspectiva, a escola para as crianças negras se torna um ambiente de estranheza, quando as mesmas não obtêm referência e representatividade. Portanto, o constrangimento ou a proteção da própria identidade acarretam uma atitude combativa, um tipo de revolta, consequência de frequentes insultos racistas sofridos (OLIVEIRA, 2005; CAVALLEIRO, 2000 *apud* SANTANA, 2010).

Fundamentalmente nos livros didáticos, como nos lembra Crestani (2003, p.17-24), os significados ainda repletos de valores que mais enaltecem e identificam referências eurocêtricas do que africanas e afro-brasileiras, permanecem principalmente as questões étnico-racial, marcadas nos textos, cor da pele, traços fisionômicos, espaço geográfico, trabalho, são, de alguma forma, tratados e descritos depreciativamente, como constante desvalorização que atinge diretamente as referências e formas de ser e de viver do grupo negro (SANTANA, 2010, p. 164).

Segundo Silva (2007), com relação às resultantes do extermínio de pessoas e comunidades, são irrefutáveis os dizeres do Chefe Riruako no que se refere à vivência de povos da Namíbia, no decorrer da colonização alemã, no início do século XX:

Alguns pensam que somente os mortos foram vítimas. Quando crianças perdem seus pais, esta perda não é sentida apenas pela família e comunidade, mas também pelas gerações que se seguem. Quando um povo é deslocado de seus territórios, perde o sentido de segurança e de pertencimento. Sofre experiências de medo, ansiedade e perde a esperança no futuro. Disto resulta privação de conhecimentos, objetivos e aspirações que poderiam auxiliar a construir o futuro de prosperidade para suas famílias e comunidades (KUAMBI, 2006, p. 47 *apud* SILVA, 2007, p. 494).

Conforme Silva (2007), até mesmo em seus próprios países os colonizadores se asseguravam de persuadir a população quanto ao caráter ínfimo e até mesmo animalesco dos indígenas, africanos e aborígenes. Um dos artifícios que utilizaram foram zoológicos humanos que, segundo Blanchard (2001 *apud* SILVA, 2007, p. 494):

foram comuns na França, Alemanha, Inglaterra, no final do século XIX. Em jardins zoológicos, ao lado das jaulas dos animais, expunham-se “seres exóticos” que, no seu pensar, “até assemelhavam-se a humanos”.

De acordo com Santana (2010), é essencial introduzir o conhecimento a respeito da cultura africana e afro-brasileira, de modo a certificar sua conservação, garantindo a auto

identificação e também com os demais indivíduos, como uma súplica para a consciência, para uma expectativa melhor de vida, impossibilitada há muitas décadas pelas instituições escolares e pelas jurisdições da sociedade vigente, ao declararem, de maneira consciente e explícita ou não, que a cultura eurocêntrica está em um patamar mais elevado do que tantas outras existentes. Portanto:

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros (SILVA, 2007, p. 501).

Segundo Silva (2007), por se conservar no tempo, atribui-se aos brancos, aos europeus, a cultura denominada como clássica, ignorando, desse modo, as culturas de outros povos que também têm se conservado. Desconhece-se, por exemplo, que os conhecimentos criados pelos egípcios, povo também negro, estão na origem da filosofia e das ciências, mérito que se habituou conceder aos gregos e a outros europeus. Como resultado, suscita-se a confusão entre “cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte” (SILVA, 2007, p. 500), entre tantos outros enganar. Logo:

Além da civilização grega, podemos destacar na antiguidade a existência de vários outros grandes povos como os fenícios, sumérios, os chineses, os maias, os astecas, os incas, os romanos, os egípcios, entre outros. No caso específico do continente africano (...), existiam muitos outros impérios além de Kemet (como os/as africanos/as chamavam o antigo Egito) (PINHEIRO, 2019, p. 331).

Em se tratando do processo de anulação que os povos africanos sofreram, Pinheiro (2019), afirma:

Uma breve leitura da história nos mostra que o Antigo Egito (3200 a.C. - 332 d.C.) tem origem bem anterior à da Grécia antiga (1200 a.C. - 529 d.C.) e que a própria humanidade surge no continente africano. Como imaginar que esses povos se mantiveram improdutivos material e intelectualmente por milênios e que só merecem um capítulo na história da humanidade a partir do episódio macabro da diáspora africana, traduzido por nós como a desumanização, o genocídio e o sequestro humano (de seus corpos e de suas memórias)? (PINHEIRO, 2019, p. 331)

De acordo com Santana (2010), nessa complexa inter-relação, representada de maneira imaginativa, textual, ou oral, o indivíduo branco apresenta-se como elemento atuante nas transformações globais, calhando aos não brancos, principalmente aos negros, uma ação

auxiliar. Desse modo, para cada sujeito, de acordo com o seu pertencimento étnico, existe uma categoria e posição destinadas na política curricular da escola. Portanto:

No Brasil, somente aqueles com pele realmente escura sofrem inteiramente a discriminação e o preconceito antes reservados ao negro africano. Aqueles que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de branquidão (tanto cromática quanto cultural, dado que "branco" é um símbolo de "europeidade"), alguns dos privilégios reservados aos brancos (GUIMARÃES, 1995, p. 45 *apud* NOVAIS, 2019, p. 52).

Dessa forma, conforme Santana (2010), a dificuldade de apropriação cultural, das crianças e dos adolescentes negros (as), possivelmente esteja ligada à escassez ou praticamente anulação de referências concedidas pela instituição escolar à realidade da história dos africanos e afro-brasileiros. Para Santana (2010), em concordância com Sacristán (2007, p. 15 *apud* SANTANA, 2010, p. 165), é plausível repensar a escola, seu propósito, seus objetivos, tanto em se tratando de suas convicções quanto na reformulação de seus conteúdos. Estevão (2004 *apud* SANTANA, 2010) salienta o comprometimento que os docentes e toda gestão escolar necessitam ter a respeito de educação correspondendo à percepção de justiça:

Na verdade, se a justiça diz respeito às questões essenciais da igualdade e da democracia, ela acaba por ser um outro nome da educação, de uma boa educação. Então não é possível pensar a escola, a sua autonomia, a formação dos atores educativos, a experiência escolar dos alunos, a ética profissional docente, a qualidade e modernização do sistema educativo, a cidadania, entre muitos outros aspectos, sem apelar, explícita ou implicitamente, à noção de justiça, ainda que ela adquira vários sentidos. Logo, torna-se urgente colocar na agenda da educação, de um modo claro e sem tibiezas, a problemática da justiça para que, no final, a democracia fique a ganhar (ESTEVÃO, 2004, p. 8-9 *apud* SANTANA, 2010, p. 166-167).

Para Pinto (2015), os professores são extremamente importantes para a modificação dessa realidade, pois são eles que planejam as práticas de ensino. Suas ações precisam estar coordenadas com as políticas afirmativas, no sentido de eliminar preconceitos, desmistificar estereótipos, envolvendo o ensino da cultura africana e afro-brasileira na concepção da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas ao tema. A transformação das práticas pedagógicas:

poderá influenciar positivamente no fortalecimento da identidade negra, no exercício da cidadania, na inserção com autonomia nas práticas sociais, bem como na promoção de um mundo de direitos e sem racismo, tanto na escola como fora dela (PINTO, 2015, p. 722).

1.2.2 Lei Nº 10.639/2003: Implementação

A Lei nº 10.639/2003, de acordo com Santana (2010), possui o encargo de exercer o objetivo de operar como significativo dispositivo de reflexão para expansão de ações de enfrentamento ao racismo, à discriminação e ao preconceito em se tratando da cultura material e estética de matriz africana e afro-brasileira na sociedade vigente. Conforme se constatou nas cinco últimas décadas do século XX e no começo do novo milênio:

ensinar a história do negro e sua cultura, em várias escolas brasileiras, foi e ainda é sustentada como marca indelével da tradição do projeto escravocrata e daquilo que nesta tese denominamos como "folclorização racista"¹² vinculada às ideias racistas deste projeto (SILVA, 2005; CRESTANI, 2003; SILVA, A., 2001; SILVA, P. B. G., 1997; ROSEMBERG, 1998; OLIVEIRA, 2005) (SANTANA, 2010, p. 168).

Conforme Santana (2010), a escravidão, por meio do projeto escravocrata e todos seus desdobramentos, é claramente sustentada por um discurso repleto de intencionalidade nociva e opressora, que atua com o intuito de conservar a representação do negro atrelada pelo imaginário popular. O negro surge em uma conjuntura servil ao branco e, deste modo, colabora-se para a propagação de estereótipo relacionado à cor e à cultura, valores claros que de determinada maneira foram considerados e empregados por meio desse imaginário, para induzir e concretizar a formação conceitual dos estudantes (CRESTANI, 2003 *apud* SANTANA, 2010).

Para Santana (2010), duas conjecturas se evidenciam: a primeira é que o ensino de arte nas instituições escolares transcorre pela extensa tradição europeia de educação e o segundo é que essa tradição também se mantém no ensino superior brasileiro, que forma os docentes. Entretanto:

O Brasil, como outras sociedades ocidentais, se descobre multicultural quando os oprimidos, que alguns designam como "minorias inúteis", reagem. O multiculturalismo seja como movimento artístico, seja como ações políticas nas ruas (GONÇALVES; SILVA, 2003, 2006) surge como reação contra a ideologia da assimilação (DEEKKER; LEMMER, 1993); muito mais tarde chega ao pensamento e iniciativas educacionais (GONÇALVES; SILVA, 2003; 2006). E como bem o mostram (WINTER, 1992; STEIMBERG, 2001), tem servido tanto para encorajar assimilação, como para propor diálogo aberto entre culturas (SILVA, 2007, p. 498).

Para Silva (2007), com base nesse último entendimento, é importante, na América Latina, e em especial no Brasil, a colaboração de educadores e escolas indígenas com o planejamento e empenho de gerar educação intercultural (entre outros, MONTE, 1996; GRUPIONI, 2000 *apud* SILVA, 2007). Dessa maneira:

¹² De acordo com o Aurélio, folclorização significa "passar ao domínio cultural coletivo (qualquer manifestação de cultura), com a aceitação e a dinâmica populares" (SANTANA, 2010, p. 168).

As propostas e projetos em andamento, longe de recortes de diferentes culturas agrupadas em situações artificiais, atribuem aos professores e à educação escolar, a função de elos fortalecedores das tradições de cada um dos povos, e também de elos entre os estudantes e a sociedade fora da aldeia, com o *mundo dos brancos*, que apesar, das garantias legais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1999) ainda lhes é adverso (XAVANTE, 2002) (SILVA, 2007, p. 498 – grifo da autora).

Segundo Souza (2019), o conceito de multiculturalismo fez-se notório para a assimilação do pluralismo cultural¹³ e político. O termo atribui-se à existência de variadas culturas em uma mesma área ou território, tornando-o essencial e complementar para o debate a respeito do pluralismo. Contudo, para que essas diversidades sejam respeitadas, com a preservação de um diálogo conjunto, é crucial uma prática intercultural, caracterizando um progresso em se tratando do plano e modelo do multiculturalismo.

Candau (2012, p. 245 *apud* SOUZA, 2019, p. 110), garante que uma conduta intercultural:

[...] fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia em um horizonte de emancipação social [...].

Conforme Souza (2019), a reflexão a respeito da viabilidade de projetos e ações de intervenção educacional crítica e transformadora, vêm se tornando possível no Brasil. Esses debates vêm se evidenciando, de maneira especial, quando se aborda a diversidade cultural em certos grupos, como os indígenas e os afro-brasileiros. Isso engloba a cultura popular, as instituições escolares e a educação (SILVA, 2008 *apud* SOUZA, 2019, p. 109).

As pesquisas de Regina Funari (2000 *apud* SANTOS, 2017, p. 71) se vinculam ao estudo do ensino de arte no Brasil por uma perspectiva multicultural crítica. Em sua tese¹⁴

¹³ “O termo tem sido desenvolvido com a proposta de desenvolver uma escola em que a diversidade cultural seja preservada, afastando-se das teorias assimilacionistas e das práticas de aculturação. A cultura nativa se faz presente nas discussões, e a luta pela igualdade torna-se objetivo das práticas pedagógicas (FLEURI, 2003)” (SOUZA, 2019, p. 109).

¹⁴ “Valorização da cultura negro-africana no ensino de arte: Análise de currículo das Faculdades de arte no Brasil em busca das raízes culturais africanas”, publicada em 2000.

Furani examina os currículos de faculdades¹⁵ de artes plásticas brasileiras de três estados, com enfoque na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

Segundo Santos (2017), a tese chama atenção, em se tratando do sistema educacional brasileiro, para a urgência de alteração da grade curricular do ensino superior de Artes Plásticas, visando propiciar melhores possibilidades de formação para os educadores a respeito da cultura brasileira por meio do reconhecimento e enaltecimento das raízes africanas. As análises de Funari (2000 *apud* SANTOS, 2017, p. 71) detectaram nos currículos analisados:

[...] uma grande omissão em relação às raízes africanas e indígenas de cultura brasileira. Além disso, pouca história da arte brasileira, Folclore e Estudos de cultura brasileira. Pudemos, ainda, constatar em nossa pesquisa a prioridade estética à arte erudita em detrimento das manifestações da cultura popular. Os estudos de história da arte Geral não consideram o continente africano, dando uma visão eurocêntrica e etnocêntrica da arte e cultura. Além disso, valores mais recentes norte-americanos estão se incorporando à sociedade brasileira e na educação (FUNARI, 2000, p. 102 *apud* SANTOS, 2017, p. 71).

Funari (2000 *apud* SANTOS, 2017) relata a presença da ideologia de embranquecimento e da discriminação racial nos livros didáticos de Arte, demonstradas por meio da contínua invisibilização dos afrodescendentes e na ausência da história de luta de resistência e o valor acarretado na cultura brasileira. Nessa perspectiva:

No contexto atual, em que há uma supervalorização da imagem através das diferentes mídias, refletir acerca da cultura visual torna-se cada vez mais necessário. No que se refere a cultura visual brasileira Inocêncio (2006) comenta que no Brasil existe uma associação positiva com o segmento branco da população e o corpo negro aparece como a antítese do que se imagina como normal. Um corpo que se sobrepõe ao intelecto, que provoca risos e que é animalizado. O cabelo segundo o autor, por exemplo, é uma referência tão forte da identidade branca que consequentemente repercutiu negativamente na construção de identidades a partir da imagem dos cabelos negros (PINTO, 2015, p. 726).

Gadotti (1982 *apud* NOGUEIRA, 2018) sustenta a teoria de uma pedagogia do conflito que “pretende mostrar que não existe uma educação neutra e que toda vez que o educador evita a questão política da educação, a vinculação entre ato político e ato educativo,

¹⁵ A autora analisou currículos das faculdades a seguir: “Faculdade de artes da Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP) (particular), Faculdade Montessori (particular), UNESP (estadual), Universidade Anhembi Morumbi (particular), Faculdade Mozart e um (particular), Faculdade de artes Alcântara Machado (particular), Faculdade Santa Marcelina (particular). Em Salvador Universidade Federal da Bahia (UBFA) e Universidade Estadual da Bahia (UNEB). No Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (federal), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (Estadual), Faculdades Integradas de Bennet (FIB) (particular) e Universidade Cândido Mendes (UCAM) (particular). Entre 2015 e 2016, conferi o currículo de três destas universidades no Instituto de artes da UNESP, Escola de Belas artes (EBA) da UFBA e ECA-USP, em todas elas não há em sua grade curricular disciplinas referentes às culturas afro-brasileiras e africanas, na UNESP se mantém a disciplina de ‘cultura Popular’” (SANTOS, 2017, p. 71).

está defendendo certa política, camuflando, ingenuamente ou conscientemente, essa vinculação” (GADOTTI, 1982 *apud* NOGUEIRA, 2018, p. 7-8). Sendo assim:

a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores (MUNANGA, 2005, p. 63 *apud* NOGUEIRA, 2018, p. 8).

Segundo Santana (2010), considerando que o conteúdo relacionado à Lei é novo no contexto oficial da política educacional brasileira e que essa resolução está produzindo preocupações e incertezas nos campos acadêmicos dos responsáveis pela formação escolar, sobretudo em como ensinar algo que ainda é tido nas atuações sociais como uma realidade inexplorada, a maior preocupação vai além dos limites do Sistema Escolar e engloba toda a sociedade, porque ela necessitará desestruturar os padrões preconceituosos, as discriminações e o racismo, temas que até o presente momento são velados nos ambientes escolares (JESUS, 2003, p. 185-201 *apud* SANTANA, 2010, p. 169).

Assim, no que se refere à imagem do negro em um dos principais recursos pedagógicos [o livro didático] Crestani (2003, p.95) destaca que ele é mostrado para além da figura de ser escravizado, como um ser que carrega consigo comportamentos e características que remetem à agressividade, à preguiça, à incapacidade, à ausência de beleza, à animalidade, enfim, como uma "coisa" sem nome, tratado apenas por apelidos.

[...]

Também Soares (2008), analisando livros didáticos de Geografia, de 5.a e 6.a séries que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2008), destaca o uso socioeconômico e estético da cor da pele nos setores econômicos (primário, secundário e terciário). Conforme a autora, as imagens que mostram a etnia de pele preta estão posicionadas no setor primário e ocupam lugares inóspitos no desempenho das atividades primárias. São retratadas com características estéticas relacionadas ao sofrimento, pois estão cabisbaixas, agachadas, sérias e nunca olhando e sorrindo para o leitor. Já para o setor secundário e terciário, as imagens mostram a etnia de pele branca com características que remetem à concentração, à inteligência, à habilidade. São retratadas em lugares onde predominam os recursos tecnológicos de ponta, mostradas ao longe, como uma forma de valorizar a imponência desses setores (SANTANA, 2010, p. 170-171).

Para Crestani (2003 *apud* SANTANA, 2010), em tais representações, as pessoas negras são expostas como sujeitos inferiores, manifestando passividade, como se fossem indivíduos sem história e, portanto, julgados socialmente como inativos.

Em conformidade com Gusmão (2000, p. 17 *apud* NOGUEIRA, 2018, p. 8-9), embora haja identificação das diferenças, os professores reputam o fato de serem todos discentes e, à

vista disso, são, de um modo geral, julgados com base na posição que ocupam no espaço escolar. “Ali eles são alunos, categoria geral e abstrata que, tal como a categoria índio, coloca a todos “no mesmo saco” e nega as diferenças que os tomam, cada um, sujeitos sócio-cultural”.

De acordo com Oliva (2003 *apud* SANTANA, 2010), continuamente vários historiadores alertam que o estudo da história, da cultura e da arte africana vem sendo “esquecido”. Porém, para o autor, analisando todos os fatores, incluindo o período de tempo de promulgação da Lei, existem outros empecilhos, além do desconhecimento. Portanto:

Convém ao poder e à elite a manutenção do status quo: se preto é a ausência de cor, o ser humano que vive sobre a pele escura é invisível, não precisa de nada, não deve atrapalhar (p.421-462) (SANTANA, 2010, p. 174).

Segundo Santana (2010), autores comprometidos com a temática das relações étnico raciais estão propondo com urgência alterações no nocivo legado histórico de racismo e discriminação. Apontam, no meio de muitas alternativas, a necessidade de propor uma nova interpretação a respeito da História do Brasil, que se mostra, continuamente, narrada a partir do ponto de vista eurocêntrico, no qual não existe reflexão significativa e produtiva a respeito da atuação da população negra nos segmentos sociais, político, financeiro e culturais mais extensos das ações humanas.

Para Munanga, o racismo surge a partir do uso dos caracteres biológicos para justificar um comportamento que pode levar à hierarquização das raças em superiores e inferiores. Gomes concorda com Munanga e acrescenta: “O racismo também resulta da vontade de impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.” (GOMES, 2005, p. 52). Nesse sentido, o racismo, para Gomes, revela-se como um comportamento de aversão e/ou ódio a pessoas com características diferentes como cor da pele, tipo de cabelo etc (NOVAIS, 2019, p. 48).

Pinheiro (2019) afirma que é extremamente habitual que, nas escolas, o primeiro contato das crianças com a história da população africana seja somente a partir do tráfico de pessoas escravizadas, frequentemente denominadas de “escravos”, uma expressão extremamente errada, já que os indivíduos não nascem escravos, eles são escravizados.

Ainda de acordo com Pinheiro (2019):

Muito frequentemente, o primeiro contato que os estudantes têm nas escolas com o corpo negro é um navio tumbeiro, ou negreiro como comumente o chamam. Esse é o traço fundamental constitutivo da nossa identidade ancestral. Aprendemos na escola que viemos de “escravos”. Obviamente que alguém que vem de “escravos” não se sente privilegiado em sua origem e constrói uma relação psíquica causal e direta que justifica seu atual rebaixamento social, sua não detenção de bens materiais e

imateriais é justificada pela sua relação com sua origem. Entretanto, pessoas negras não surgiram no mundo com a escravidão, ao contrário do que foi nos ensinado nas escolas (PINHEIRO, 2019, p. 331).

Para Almeida (2001 *apud* SANTANA, 2010), existe uma omissão na cultura brasileira e esta apenas será completa quando houver o reconhecimento da cultura afro-brasileira, que armazena valores, utilidades e práticas das diversas culturas negras transportadas para o Brasil no período da escravidão. As instituições escolares não podem desconsiderar ou deixar de ser favoráveis a essa expressão, que constitui a base da pluralidade cultural na educação escolar, e acima de tudo, no ensino de arte. Isto posto:

É preciso educar a juventude mostrando narrativas diversas e decoloniais dos diferentes marcos civilizatórios que nos constituíram. Basta de uma narrativa histórica eurocêntrica que reduz a existência ancestral de outros povos ao abismo de esquecimento e coloca a Europa no topo do progresso e das civilizações. Como é possível estudarmos ainda hoje nas escolas uma história do Brasil na qual o marco fundamental é a chegada de europeus? (PINHEIRO, 2019, p. 331)

Baibich-Faria (2005 *apud* SANTANA, 2010) constantemente pontua que a naturalização do privilégio é um dos principais fatores que sustentam o preconceito e a discriminação. Esse conceito naturaliza as vantagens de quem é homem, branco, rico e cristão. A respeito da naturalização do racismo e da desigualdade determinada historicamente à população negra, Santos (2005 *apud* SANTANA, 2010) ressalta que, ao acobertar as ações discriminatórias desde 1888 na abolição da escravatura, fez-se costume em meio aos brasileiros assistir a população negra em posição subordinada, no ponto de haver a naturalização da desigualdade em se tratando do posicionamento social entre brancos e negros.

Segundo Novais (2019), nos meios de comunicação, até o presente momento, é extremamente limitada a representatividade da figura favorável do negro. Quando existe oportunidade para visibilidade na TV aberta, exibem o negro como criminoso e/ou presidiário nos jornais e noticiários, as negras em atividades subalternas e/ou mães solo nas periferias, exceto determinadas atuações positivas.

Nesse contexto, aparece explicitamente uma forma de racismo recente nas pesquisas brasileiras, que é o racismo institucional. Segundo Santos (2005, p.49), o racismo institucional é a própria dinâmica da cultura política de negação do racismo que se originou nas ações individuais, no circuito das relações privadas e interpessoais, e gradativamente foi perpassando as instituições sociais na esfera do trabalho, da saúde, da educação, da segurança pública e do entretenimento.

Ainda conforme a autora, a ideia de racismo institucional na sociedade brasileira é recente. Surgiu nas duas últimas décadas com as denúncias do Movimento Negro Brasileiro sobre as desigualdades sociais nas instituições no mercado de trabalho, na

saúde, na educação, na segurança pública e até nas atividades de lazer (SANTANA, 2010, p. 179).

Para Novais (2019), o racismo se apresenta com as vivências familiares iniciais da criança, nos diversos espaços que frequenta, na maneira como o negro é observado em livros didáticos, mas ele se fortalece sobretudo por meio de ferramentas empregadas pelas instituições, ou seja, mediante um racismo institucionalizado. Desse modo:

Ao compreender que a Cultura Visual abarca a produção visual de grupos sociais, daquilo que eles veem, consomem e os atravessam, indaguei: porque a população negra composta por aproximadamente cinquenta e três por cento do povo brasileiro não está proporcionalmente representada nos livros didáticos, nas TVs, revistas e jornais? Suponho que a resposta a esta indagação está no racismo institucionalizado que privilegia conteúdos eurocentrados em detrimento da pauta antirracista (NOVAIS, 2019, p. 72).

De acordo com Novais (2019), é necessário confrontar o racismo institucional, indagar a maneira como é mantido o tratamento discriminatório e preconceituoso com relação ao negro no Brasil, procurando alternativas para modificar essa condição. A autora salienta que é viável a constatação do racismo institucional, que impossibilita a entrada do negro em recintos institucionais públicos, decretando empecilhos formais nas relações raciais, também se evidencia nos livros didáticos de modo velado quando o não se apresenta, ou quando comparece e é representado como escravo e/ou miserável.

Marta H. L. Salum (2004 *apud* SANTOS, 2017), em suas análises a respeito da arte africana e afro-brasileira ligadas ao Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da Universidade de São Paulo (USP), obtém um diagnóstico que se atrela às observações de Barbosa (1998 *apud* Santos, 2017) e destaca que “[...] os artistas negros não eram historiados e a arte de origem negra ou africana era desconsiderada pela história” (SALUM, 2004, p. 337 *apud* SANTOS, 2017, p. 68).

De acordo com Santos (2017), trata-se do direito à reminiscência e ao reconhecimento de artistas significativos, anônimos nos planejamentos escolares. Portanto:

Salum (2004) nos impele a rever os discursos da história da arte brasileira. São narrativas e visualidades invisibilizadas pelo racismo institucional também manifesto na arte brasileira. Quando Barbosa (1998) sugere “[...] incluir em todos os aspectos do ensino da arte (produção, apreciação e contextualização) problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceito, discriminação e racismo”, compreendemos que as experiências de artistas negros e suas contribuições para a arte brasileira podem ser ponto de partida para a reelaboração de uma arte/educação mais próxima da equidade entre as diferentes matrizes culturais (SANTOS, 2017, p. 68).

Soares (2008 *apud* SANTANA, 2010) analisa a destreza que a sociedade, e consequentemente a escola, possui em apontar a inexistência do preconceito racial, já que, em grande parte dos casos, a não existência caracteriza um método para não exteriorizar esse acontecimento extremamente complicado, corrente em todas as culturas. Contudo, predomina a convicção de que reconhecer sua existência, pode, acima de tudo, impugnar a ideia de que há democracia racial no Brasil. Em vista disso:

Baibich (2005, p.18), no material didático intitulado "Pensando Bem" sobre os saberes e as práticas do preconceito no ambiente escolar, destaca que o racismo institucional é tipicamente não-reconhecido como racialmente injusto, porque é embutido nas leis, as quais, em geral, são assumidas como certas e morais (SANTANA, 2010, p. 181).

Conforme Santana (2010), para a autora, o racismo institucional implica controle manipulativo ou contemporização de políticas institucionais, de origem proposital ou não proposital que injustamente limitam as oportunidades dos grupos alvos. Desse modo, o preconceito racial é conduzido por ideologias e estereótipos que o fundamentam. Logo:

Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que totalizam em discriminação por preconceito involuntário, ignorância, negligência e estereotipação racista, que causa desvantagem à pessoa (SANTOS, 2005, p.50 *apud* SANTANA, 2010, p. 181).

Nesse sentido, para Canen (2001, p. 208 *apud* NOGUEIRA, 2018, p. 3-4), “um caminho possível é a luta por uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores à pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógico-curriculares a ela coadunadas”.

Ainda assim, notam-se poucas práticas que poderiam sustentar tais debates no contexto escolar, tendo em vista que muito é discutido e pouco é vivenciado. Há, ainda, processos escolares marcados por uma cultura rígida, que valoriza o professor conteudista. Isso se justifica porque o sistema educacional é marcado por processos de colonização e escravidão que se distanciam de um olhar que abrange a alteridade. Nesse contexto, uma prática intercultural torna-se necessária (SOUZA, 2018, p. 24 *apud* SOUZA, 2019, p. 111).

Segundo Nogueira (2018), o conteúdo que abrange essa associação entre educação e diversidade cultural vem sendo publicado e estudado conforme distintos enfoques, que se especificam por meio de divergências e oposições entre si (Canen 1997; Moreira 1995 *apud* NOGUEIRA, 2018). A partir dos debates efetuados por Canen, foram constatadas quatro perspectivas principais dessa associação:

- A perspectiva de assimilação que se fundamenta em um paradigma estrutural-funcionalista, em que a função do professor será a de proceder de forma acrítica à transmissão de conteúdos marcados por visões de mundo e valores culturais dominantes, sem que se questionem a representatividade de grupos étnicoculturais diversos em práticas curriculares;
- A perspectiva de reprodução, por sua vez, é informada por uma abordagem crítico-reprodutivista da educação, denunciando aquele processo assimilatório e identificando-o em toda a educação formal. Nesse sentido, tal postura informa uma visão de educação multicultural reduzida ao âmbito de movimentos e espaços extraescolares, uma vez que não se reconhece, no interior da escola, qualquer perspectiva de trabalho pela valorização das diferenças e pela emancipação social;
- A visão de aceitação cultural vincula-se às abordagens fenomenológica e simbólico-interacionista, em que a dimensão dos significados atribuídos às experiências e a facilitação de relações interpessoais em sala de aula são percebidas como norteadoras das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a educação buscaria desenvolver atitudes de tolerância à diversidade cultural, enfatizando currículos multiculturais e estratégias para promover a aceitação cultural nas relações interpessoais;
- A perspectiva de conscientização incorporaria a visão contida na abordagem anterior, porém, contextualizando-a em termos das relações desiguais de poder entre grupos socioculturais e a busca de estratégias que desafiem preconceitos e legitimem os discursos e as vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes. Esta última abordagem insere-se em uma perspectiva da teoria crítica da educação, que, na vertente culturalista, ora em pauta, denomina-se de perspectiva intercultural crítica (CANEN, 2001, p. 211 *apud* NOGUEIRA, 2018, p. 4).

Para Santos (2017), com o objetivo de tornar claras as alterações necessárias na área de arte/educação, são consideradas relevantes as seguintes propostas:

alteração dos currículos nas faculdades de artes para inserção de conteúdos de arte e cultura afro-brasileira e africana, garantia de formação de professores, produção de livros didáticos – discutida por Funari (2001) –, reflexão acerca da necessidade de consideração da questão racial para a efetivação de ações afirmativas, importância do entendimento da categoria “raça” como indissociável do processo de reconhecimento do racismo como nóculo estruturante da sociedade brasileira – pontuado por Barbosa (1998) –, juntamente às reflexões sobre diversidade atreladas à crítica das discriminações raciais e desigualdades pontuadas na interculturalidade de Richter (2003) (SANTOS, 2017, p. 90).

Para Santana (2010), para a Lei nº 10.639/2003 ser executada efetivamente, é necessário o conhecimento mais profundo a respeito das diversas matrizes culturais que foram transportadas à força do continente africano e suas influências na construção cultural da sociedade brasileira. Este conhecimento, conforme for penetrando nos princípios hegemônicos e elitistas da cultura herdada pelos colonizadores, desconstruindo essas convicções e, simultaneamente, elegendo a diversidade existente no país, acarretará importância adequada à História do Brasil.

1.2.3 *Lei N° 10.639/2003: Obrigatoriedade e Efetivação*

De acordo com Santana (2010), o Parecer nº 003/2004 introdutório do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF expõe em seu texto a relevância da Lei nº

10.639/2003 ao disponibilizar indicações, no campo da Educação, para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, na perspectiva de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas reparatórias, de legitimação e valorização de sua história, cultura e identidade. Refere-se à políticas curriculares, fundamentadas em proporções históricas, antropológicas, sociais, provenientes da realidade brasileira, e visa lutar contra o racismo e as discriminações que afetam a todos, principalmente os negros (SILVA, 2004, p.4 *apud* SANTANA, 2010, p. 185-186).

Em face da Lei, pode-se questionar sobre qual o significado e a relevância de se estudar a história do negro e seus descendentes mestiços no atual contexto da sociedade brasileira. Quem auxilia na resposta é Munanga (2006, p.11-23) salientando que o Brasil nasceu do encontro de diversas civilizações. Conhecer nosso país, diz o autor, é justamente conhecer um pouco da história desses segmentos populacionais que o constituíram, que trouxeram bagagens culturais ricas e variadas. A necessidade de estudar a história do negro no Brasil tem a ver com a especificidade de sua história, sua grande contribuição para construção desse país e as desigualdades sociais que ele ainda vive na sociedade brasileira. (SANTANA, 2010, p. 175).

Conforme Egler (2013), segundo as diretrizes, o ensino deve ter três princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Os princípios se desenrolam em variadas atitudes, orientações e condutas a serem aplicadas e em conteúdos a serem acrescentados pelas instituições de ensino. Nas diretrizes, também estão inclusas as alterações necessárias a serem realizadas nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades, afirmando, também, que a educação deve evidenciar uma formação de cidadãos que se sintam honrados com seu pertencimento étnico-racial (Parecer CNE/CP nº 03 de 10 de março de 2004 *apud* EGLER, 2013, p. 12).

A partir das ideias de Munanga, salientando a importância da identidade, Novais (2019, p. 64-65), expõe que:

é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

De acordo com Gomes (2005 *apud* NOVAIS, 2019), as identidades sociais são estabelecidas na esfera da história e da cultura. Elas integram o indivíduo na convivência em distintas conjunturas e instituem um sentido de pertencimento a um grupo social de

referência. A identidade negra também se concebe gradualmente: tem princípio na família e se estende nos vínculos que a pessoa cria diariamente. Ela é compreendida como uma estruturação histórica, social, cultural e plural. Assim:

o autor propõe a desconstrução da concepção de cultura nacional unificada sob o argumento de que as nações colonizadas (que é o caso do Brasil) foram unificadas por meio da violência, sofrendo a imposição da hegemonia cultural dos povos dominadores. “Em vez de pensar em culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2005, p. 61-62) (NOVAIS, 2019, p. 69).

Segundo Santana (2010), o esforço por reconhecimento e valorização da cultura de origem africana se iniciou com os negros escravizados, no século XVI, e continua até o presente momento. Entretanto, fazer com que uma Lei seja realmente implementada exige modificação cultural que, conseqüentemente, demanda reflexão, diagnóstico e empenho para a transformação. Todavia, não se trata somente de estudar a Lei em si mesma, mas também de investigar o que está sendo verdadeiramente ensinado e o que não está, nas instituições escolares.

Para Barbosa (2001, p.35), “Os professores de arte, escravizados pelo 'novo', estão aceitando métodos conservadores mistificados por máscaras modernas, devido à falta de conhecimento sobre o passado e à ignorância teórica.” (SANTANA, 2010, p. 56).

Para Silva (2005 *apud* PINTO, 2015), a representação do negro como escravo, um indivíduo sem passado, ausenta seu percurso de lutas, envolvendo a exclusão da história dos quilombos, das revoltas e insurreições que ocorreram no decorrer do período colonial até a atualidade. A necessidade de modificar os paradigmas nos quais a Europa se transformou na parte central do mundo e do conhecimento é urgente. Para alterar também esta perspectiva é necessário transpor o imaginário, dentro e fora do país, de que o Brasil é o paraíso da mestiçagem que, por sua vez, acaba mantendo o conceito de democracia racial, ocultando a “democracia real”. À vista disso:

A escola torna-se palco privilegiado para esta questão. Segundo o Parecer 03/04 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a), a cultura afro-brasileira se refere a identidade, história e cultura dos afro brasileiros, ou seja, negros e/ou descendentes africanos. Para Lima (2005), esta cultura envolve o patrimônio cultural produzido pelos negros, que contribuíram com seus conhecimentos, suas línguas e seu jeito de viver para a produção do que veio a ser a sociedade brasileira (PINTO, 2015, p. 721).

[...]

A complexidade das relações raciais no Brasil envolve o entendimento que de o ser branco ou negro no Brasil não se deu de forma espontânea, mas dentro de um

contexto onde o imaginário social levou a vinculação da cor à classe e demarcação dos lugares sociais que cada indivíduo ocupa (NOGUEIRA, 1985). Passa também pela reflexão do processo de miscigenação e políticas de branqueamento da população¹², levando à falácia do “mito da democracia racial” (PINTO, 2015, p. 727).

Segundo Santana (2010), a Lei aponta para a importância de empenhos coletivos para o comprometimento em alterações curriculares, com objetivo de fazer com que a história afro-brasileira se torne concreta nos variados programas universitários e educacionais atuais, acessíveis para todos os discentes negros e não negros. Ela opera também na elaboração de um ensino escolar democrático, no intuito de transcender os ambientes escolares, extrapolando sua amplitude, expandindo-se às famílias e à comunidade.

Para Santana (2010), compreende-se que a amplitude de confrontos nas relações humanas necessita de projetos específicos que propiciem a estruturação de um ensino antirracista nas instituições escolares. Portanto:

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmo nos seus próprios preconceitos 'e os que sofrem', tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. Em suma, os sujeitos de uma educação das relações étnico-raciais que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos de sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação (GOMES, 2008, p. 83 *apud* SANTANA, 2010, p. 188-189).

1.2.4 *Lei Nº 10.639/2003: Arte/Educação, Multiculturalismo e Interculturalidade*

As modificações propostas pela Lei nº 10.639/2003 envolve especificamente certas esferas do conhecimento e, entre elas, a disciplina de Arte, no que se refere à reformulação de currículos, conteúdos e estratégias, como proferido no segundo parágrafo do documento da respectiva Lei, que exige modificar e inserir temas relativos à história e a cultura afro-brasileira. De acordo com Santos (2017), é possível declarar que a área de Arte e, por consequência, a arte/educação¹⁶, começaram, portanto, a ter a obrigatoriedade de elaborar um ensino que incorpore as expressões estéticas africanas e afro-brasileiras. Desde então, esse marco jurídico vem incentivando a organização de referências conceituais e metodológicas a respeito do ensino de arte e culturas africana e afro-brasileira. Une-se a isso, a contestação do

¹⁶ Na dissertação de Santos (2017), o termo arte/educador é conceituado de maneira diferenciada de professor, porque entendem esse como educador da educação formal e àquele como educador de instituições não formais e informais em Museus e outros estabelecimentos culturais em que ocorra ação educativa.

predomínio de preceitos estéticos, artísticos e criações plástico-visuais europeias e estadunidenses.

Segundo Santos (2017), as críticas do alicerce hegemônico na arte e na arte/educação, atreladas aos debates a respeito da diversidade étnico-racial na sociedade brasileira, estão procedendo de conceitos do multiculturalismo. Sendo assim:

O multiculturalismo de acordo com Vera Candau (2002) é uma corrente de pensamento imbricada nas lutas sociais entre os anos 1960 e 1970 e aos poucos vai se interligando às propostas pedagógicas, nas teorias curriculares. Posteriormente acaba se ramificando em diferentes tendências. [...] “Peter McLaren define, a partir de estudos da pedagogia crítica e da crítica pós-moderna, o multiculturalismo crítico como sendo uma “[...] perspectiva que compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e enfatiza, não apenas o jogo textual, mas, a tarefa de transformar as relações sociais”¹⁰⁵ (SANTOS, 2017, p. 61 e 63).

Nas considerações de Mason (1999 *apud* SANTOS, 2017) e Barbosa (1998 *apud* SANTOS, 2017) o debate étnico-racial apresenta estar intrínseco em todo ensino que se intencione multicultural. Barbosa reconhece determinados obstáculos a respeito do entendimento do multiculturalismo crítico no Brasil, estando dentre eles, o preconceito com que foi recepcionado, principalmente pelo debate racial presente. A autora intitula este preconceito como multiculturalidade aditiva ao referir que:

[...] Multiculturalidade não é apenas fazer cocar no dia dos Índios, nem tão pouco fazer ovos de Páscoa ucranianos, ou dobraduras japonesas, ou qualquer outra atividade clichê de outra cultura. O que precisamos é manter uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo social (BARBOSA, 1998, p.93 *apud* SANTOS, 2017, p. 64-65).

De acordo com Ana Mae Barbosa em “Tópicos utópicos” (1998, p. 93 *apud* NOVAIS, 2019, p. 73), a educação multiculturalista debate:

“como os diferentes grupos culturais podem encontrar arte em suas vidas? É preciso perceber que grupos culturais diferentes têm também necessidade de arte, mas que o próprio conceito de arte pode diferir de um grupo cultural para outro” na educação multiculturalista. Para Barbosa, ser educado numa perspectiva multiculturalista requer que o conhecimento seja democrático para todas as classes sociais envolvidas, que as culturas não sejam homogeneizadas e tirem proveito da diversidade (NOVAIS, 2019, p. 73).

Para Novais (2019), a identificação desses pontos iria colaborar para o entendimento de que arte pode conceder identidade por meio de símbolos; sensibilizar para as distinções; proporcionar a ruína ou ao menos a diminuição da discriminação étnica e/ou cultural e

replicar à diversidade racial, cultural e de gênero de modo afirmativo e comprometido. Entretanto:

é preciso não perder de vista o cuidado para que não ocorra redundância da diferença, ou seja, um incremento da discriminação ou a promoção de uma pseudo igualdade de grupos hegemônicos, conforme orienta Ivone Mendes Richter (2008) (NOVAIS, 2019, p. 73).

Segundo Novais (2019), Paulo Freire sugere uma educação emancipadora que tenha como ponto de partida carências populares em conjunturas variadas. A pedagogia freiriana, que estimula o senso crítico e a independência do discente, se converteu no referencial essencial da Abordagem Triangular concebida por Ana Mae Barbosa nos anos de 1980.

Nesse sentido, Novais (2019) explica:

Compreendo que educar numa perspectiva multicultural e intercultural é propiciar a todas as classes sociais, a aquisição de informações básicas para alcançar um conhecimento democrático. De acordo com Barbosa (1998) em consonância com Hall (2005), a formação da identidade e da diversidade cultural de um povo se constrói em torno das diferenças, não é fixa, está em constante movimento, se reconfigura a todo momento e está na base que compõe o multiculturalismo (NOVAIS, 2019, p. 74).

Contudo, segundo Novais (2019), de acordo com Stuart Hall (2005), as nações construídas por culturas híbridas, como no caso do Brasil, não estão libertas de contrassensos, jogos de poder e segmentação interna. Classificações como raça e etnia também foram usadas para unificar e figurar uma identidade nacional, a despeito das distinções presentes entre elas. Ao ponderar a respeito das identidades nacionais deslocadas, é necessário perceber a maneira como as culturas nacionais têm procurado a unificação das identidades por meio da junção das diferenças. Com a globalização, essas identidades fazem-se menos estáveis e unificadas e mais políticas e distintas.

Nesse aspecto, segundo Novais (2019):

a construção de uma educação multicultural e democrática que procura não homogeneizar culturas distintas, envolve transgressões sociais dos elementos estéticos e tira partido da diversidade. Um dos desafios multiculturais e interculturais no Brasil é combater o preconceito social, pois o preconceito de classe também desfavorece o acesso dos menos favorecidos à arte. Assim, Barbosa (1998) recomenda a realização de pesquisas e análises próprias dos problemas sócio culturais dos brasileiros a fim de superar o preconceito de classe a respeito dos códigos culturais vigentes (NOVAIS, 2019, p. 74-75).

De acordo com Novais (2019), segundo Ivone Richter (2008), a palavra multicultural, já conceituada pela literatura e pela arte/educação, vem sendo utilizada para debater a respeito

da diversidade. Já a interculturalidade explicita a mutualidade entre as culturas em diversos aspectos, deste modo, conforme a autora, faz-se uma palavra mais apropriada para exprimir as vinculações entre a arte de variadas culturas na arte/educação. Portanto, multiculturalismo e interculturalidade não são sinônimos. Conforme esse entendimento, a partir das propostas de Valente, Novais (2019, p. 75), cita que:

se encontre algum outro termo que substitua os conceitos de “educação multicultural” ou “educação intercultural” para designar a experiência brasileira, que difere, em muitos sentidos, das experiências da Europa e da América do Norte. Na falta desse termo, no entanto, admite o termo “intercultural”, desde que associado a uma perspectiva de compreensão mais crítica.

Em consonância com Novais (2019), por meio da arte e da educação multicultural e intercultural, a incorporação da diversidade de maneira positiva se torna viável na vivência do/a discente, desconstruindo mitos e reconhecendo a cultura negra na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Conforme Novais (2019), na educação multicultural crítica, empregada também na educação em Artes Visuais, busca-se impedir que os preconceitos se mantenham, fornecendo possibilidades de afirmações positivas das identidades de diversos grupos. Segundo a autora, Assis e Canen evidenciam a relevância da necessidade de impedir que se realize a abordagem da diversidade racial com teor exótico e/ou folclorizado e transpassar a queixa do preconceito contra a identidade negra.

A tentativa do trabalho multicultural de valorização cotidiana educacional da identidade negra e sua incorporação nos currículos e práticas educacionais poderia beneficiar-se do mergulho sobre as determinações da construção da identidade negra, percebidos nos discursos daqueles que a abraçam em seus debates teóricos e/ou em espaços coletivos de luta por afirmação e representação” (ASSIS; CANEN, 2004, p. 714 *apud* NOVAIS, 2019, p. 76).

Segundo Novais (2019), Assis e Canen (2004) sugerem a investigação da estruturação da identidade negra em uma concepção antirracista, sustentada também pelo multiculturalismo crítico, que ultrapasse a denúncia e avance para a afirmação positiva da identidade negra nos currículos, com um viés transformador. Nesse cenário, as autoras buscam determinar as etapas nas quais a identidade negra é constituída consoante a história de vida dos sujeitos:

1º - Quando a pessoa sofre uma discriminação; 2º - Quando ela é percebida em seu fenótipo e, 3º - Quando aparece em sua dimensão cultural étnica de forma acentuada. Nas vozes consultadas da pesquisa desenvolvida por essas autoras, as situações de discriminação racial começam na família, se ampliam na escola e

posteriormente no cotidiano social e do trabalho. Dessa forma a discriminação racial acaba legitimando a construção da identidade negra por meio de redes de subjetividade cotidiana (NOVAIS, 2019, p. 76-77).

Novais (2019), afirma ainda que Assis e Canen (2004) sustentam que em uma humanidade atingida por discriminações, empregar a narrativa da pluralidade permite a remição de identidades excluídas em uma conjuntura de estruturação da diferença, em ambientes menos desiguais e com maior reconhecimento da pluralidade cultural.

Conforme Santos (2017), o cunho multicultural presume um ensino de arte que indague os discursos hegemônicos existentes na sociedade brasileira e seus conflitos raciais, de gênero e de níveis sociais. Barbosa (1998 *apud* SANTOS, 2017) delinea, em seu trabalho, uma análise metódica das determinações para promover uma arte/educação com concepções multiculturais que exponham a questão racial de maneira correspondente às outras abordagens temáticas. Evidencia-se, acima de tudo:

a compreensão do papel da arte na elaboração de identidade por meio de símbolos, a sensibilização quanto às considerações da “[...] deficiência física e diferença de raças, nacionalidade, naturalidade, classe social, religião”, libertação de atitudes discriminatórias com pessoas de diferentes origens étnicas e culturais e a responsabilidade social juntamente à capacidade de lidar de forma positiva com a diversidade racial, cultural e de gênero, necessárias aos arte-Educadores e professores (BARBOSA, 1998) (SANTOS, 2017, p. 65).

Barbosa (1998, p. 93-94 *apud* SANTOS, 2017, p. 65-66), sugere uma sequência de atitudes que acredita ser fundamentais para o cumprimento da educação Multiculturalista Crítica no Ensino de Arte:

1. Promover o entendimento de cruzamentos culturais, através da identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais.
2. Reconhecer e celebrar diversidade racial e cultural em arte em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo.
3. Incluir em todos os aspectos do ensino da arte (produção, apreciação e contextualização) problematizações acerca de etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo.
4. Enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários do ponto de vista do poder como mulheres, índios e negros.
5. Possibilitar a confrontação de problemas, tais como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder.
6. Examinar a dinâmica de diferentes culturas.
7. Desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais.
8. Incluir o estudo acerca da transmissão de valores.
9. Questionar a cultura dominante, latente ou manifesta, e todo tipo de opressão.
10. Destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas.

Para Frange (2003 apud PINTO, 2015), uma perspectiva mais atual conduz a Arte como viabilizadora da valorização do patrimônio cultural da humanidade.

Pillar (2003) corrobora deste ideal, afirmando que o papel da Arte na educação relaciona-se aos aspectos tanto artísticos quanto estéticos do conhecimento. Envolve o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas. A Arte é, portanto, uma porta para a releitura crítica e reflexiva do mundo. É uma possibilidade do indivíduo perceber-se enquanto sujeito histórico sendo “[...] o prazer da arte a principal fonte de continuidade histórica” (BARBOSA, 1991, p.33). Tais entendimentos tornam o que é expressado na Lei 10.639/03 possível através do ensino da Arte (PINTO, 2015, p. 724).

1.3 ORIGENS E SIGNIFICADOS DO TERMO ÉTNICO-RACIAL

Para Munanga (2003 apud NOVAIS, 2019) ao passo que o racismo tradicional usa a ideia de raça, o atual racismo se sustenta na ideia de etnia para descrever um grupo cultural, transformando-se em um vocábulo mais admissível politicamente do que raça. Conforme o autor, essa troca não anula a situação hierárquica entre culturas diferentes que acarretam a construção do racismo. Isso significa que o racismo se reestrutura embasado em concepções de etnia e identidade cultural, porém não modifica o contexto das vítimas. Assim, na perspectiva do autor, efetivamente, de acordo com as alterações atuais, o que muda são as expressões ou conceitos, mas a estrutura de subjugação se mantém intacta.

No século XVIII, a cor da pele se tornaria o marcador para a separação da espécie humana em raça branca, negra e amarela. No século XIX, acrescentam-se detalhes como nariz, lábios, formato do crânio etc. Entretanto, graças aos estudos de patrimônios genéticos diferentes, constatou-se a inviabilidade da concepção de raças humanas como uma realidade biológica, ou seja, as raças humanas biologicamente não existem (MUNANGA, 2003) (NOVAIS, 2019, p. 46).

A datar dos anos de 1970, de acordo com Novais (2019), a teoria a respeito do racismo foi sendo alterada por meio da pauta antirracista. Dessa forma:

A definição sociológica de raça passou a ser “um grupo de pessoas que, numa dada sociedade, são socialmente definidas como diferentes de outros grupos em virtude de certas diferenças físicas reais ou putativas.” (BERGHE, 1970, p. 10 apud GUIMARÃES, 1995, p. 30), pois o conceito já não era suficiente para separar ‘raça’ de outras terminologias como gênero, etnicidade, classe social etc (NOVAIS, 2019, p. 48-49).

De acordo com Gomes (2005 apud NOVAIS, 2019), o movimento negro ressignifica e utiliza a palavra raça no âmbito social e político, levando em conta sua extensão histórica e cultural. Ocasionalmente, determinados intelectuais recorrem para a terminologia étnico-racial para citarem o segmento negro no entendimento de suas plurais extensões.

Conforme Egler (2013), segundo a professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes, antiga Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA), e ex-integrante na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014), a recente concepção de raça se fundamenta na extensão social e política dela. Para a autora:

O conceito de raça é adotado, nessa perspectiva, com um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete (GOMES, 2011a *apud* EGLER, 2013, p.18).

De acordo com Egler (2013), apesar de a teoria de raça ter sido ressignificada, as concepções ficaram atadas ao determinismo biológico¹⁷, mesmo que este já tenha sido anulado pela biologia e pesquisas de genética. A partir disso, integrar o conceito Étnico ao termo relações raciais teve o intuito de ressaltar o fato de que grupos humanos não são e não podem ser categorizados somente por aspectos físicos. Baseado nesses entendimentos que o conceito de etnia, ao se unir a redefinição da concepção de raça, objetiva principalmente a elucidação de que as diferenças humanas podem ser entendidas também por estudos que abrangem a compreensão das origens históricas, sociais, culturais, compartilhadas por determinado povo (GOMES, 2011b *apud* EGLER, 2013, p. 18-19). A definição de etnia carrega elementos fundamentais para análises direcionadas à compreensão da multiplicidade humana. Todavia, considera-se que se fosse desvinculada da concepção ressignificada de raça, seria insuficiente para uma compreensão abrangente e completa das questões relacionadas à população negra brasileira, principalmente, na educação. Conforme Nilma Lino Gomes:

Para se compreender a realidade do negro brasileiro, não somente as características físicas e a classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária. Nesse aspecto, é bom lembrar que nem sempre a forma como a sociedade classifica racialmente uma pessoa corresponde, necessariamente, à forma como ela se vê. O que isso significa? Significa que, para compreendermos as relações étnico-raciais de maneira aprofundada, temos de considerar os processos identitários vividos pelos sujeitos, os quais interferem no modo como esses se vêem, identificam-se e falam de si mesmos e do seu pertencimento étnico-racial (GOMES, 2011c, *apud* EGLER, 2013, p. 19).

Para Silva (2007), o foco da educação das relações étnico-raciais é a instrução de cidadãos, mulheres e homens dedicados em:

¹⁷ O Determinismo Biológico acreditava que aspectos biológicos, como por exemplo, os genes de certas pessoas, determinariam inteiramente como seriam suas condutas futuramente (REIS, 2011a *apud* EGLER, 2013).

promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicoraciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Por isso a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios (BRASIL, 2004b, p. 17): “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (SILVA, 2007, p. 490-491).

[...]

As idéias e iniciativas dos europeus expansionistas, no século XVI, criaram um sistema mundo cujos valores e objetivos, embora, é claro, com novos contornos, ainda perduram nas relações entre pessoas, grupos sociais e étnico-raciais, entre nações (DUSSEL, 2000). A visão segura de que eram superiores permitiu, aos europeus, consolidar projetos de domínio de civilizações não europeias (LIAUZU, 1992). Por meio da ocupação de terras, da exploração de riquezas, nos diferentes continentes, buscaram transformar povos e suas culturas, em constructos europeus (RODNEY, 1981) (SILVA, 2007, p. 493-494).

Portanto, de acordo com Silva (2007), acima de tudo, é necessário olhar com atenção as maneiras e os meios que os alunos recorrem para aprender. Logo:

Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo. Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, sadios, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. Produzem também conhecimentos científicos, quando decidem realizar pesquisas deste cunho, que têm em conta as circunstâncias e suas condições de ser e viver (SILVA, 2007, p. 501).

Segundo Silva (2007), pessoas menosprezadas, financeiramente desprovidas, culturalmente desconsideradas, mesmo vivenciando circunstâncias de coerção, possuem a capacidade de tornar a construir positivamente suas singularidades pessoais, maneira de viver, pensar, sustentadas em valores provenientes de seu pertencimento étnico-racial (SILVA et al., 2006 *apud* SILVA, 2007, p. 501), à sua situação social. São os valores de reduto que possibilitaram diversos colonizados permanecerem vivos a toda e qualquer investida de extermínio (MEMMI, 1973 *apud* SILVA, 2007, p. 501). Valores estes que asseguram aos africanos escravizados, extraídos de seus povos, impelidos física e moralmente a efetuar a jornada sem volta, conceber outros povos, os africanos da diáspora.

1.3.1 Cultura e Identidade

De acordo com Souza (2019), a manifestação cultural, quando validada, é caracterizada como cultura popular, que perpassa coletivamente como consequência dos conhecimentos e práticas adotadas por um povo. Um determinado grupo de pessoas possui sua própria cultura, tem suas ideologias, políticas e singulares conceitos econômicos e sociais, que estão atrelados ao conhecimento e ao fazer rotineiro, que acontece de modo espontâneo. Concebem sua identidade particular, que os representam. Essa identidade pode conservar-se nas memórias dos povos e serem recordadas, reconstruídas – por meio das novas gerações – e partilhadas – por meio dos membros mais velhos. Assim sendo, a comunidade e sua cultura conseguem ter perenidade histórica.

Conforme Souza (2019), a identidade não se mantém do mesmo modo no transcorrer da história de um determinado povo, porque a cultura popular não é estática e se transfigura. Por essa razão, ela é dinâmica e complexa. Possui matriz, porém passa por intervenções de outras culturas, por decorrência da incorporação das transformações da humanidade, como, por exemplo, o desenvolvimento tecnológico.

Segundo Souza (2019), entre as divisas, em se tratando das fronteiras geográficas e simbólicas, os povos (indígenas, quilombolas etc.), bem como todas as pessoas integrantes, estão continuamente em contato com indivíduos de fora, por intermédio da utilização dos meios de comunicação, pelas mesmas mercadorias que são comercializadas globalmente e por variados problemas. As divisas não são firmes. Sendo assim, em meio a cultura popular e a cultura erudita existe um diálogo contínuo (SILVA, 2008 *apud* SOUZA, 2019).

Ainda de acordo com Souza (2019), a cultura popular é o espaço no qual as manifestações tradicionais acontecem, é formada por grupos que não realizam uma cultura elitizada. As relações de poder permeiam os variados setores da sociedade, ocasionam uma série de desigualdades, nas quais grupos minoritários e suas particularidades são omitidas, acarretando embates de classe, raciais, políticos e econômicos. Deste modo, apresenta-se o cerceamento, a repressão e o silenciamento desses grupos, em função da indústria cultural que visa o consumo (SANTOMÉ, 1995; SILVA, 2008 *apud* SOUZA, 2019).

Conforme Souza (2019), as lutas empregadas por esses grupos transcendem suas necessidades básicas e transcorrem em confrontos para conservarem-se assegurados na esfera simbólica. Contrariamente, serão esquecidos definitivamente no decorrer dos anos e, conseqüentemente, suas tradições culturais.

Com relação à anulação das tradições culturais, para Freire (1987), desconsiderando os potenciais do indivíduo a que subordina, a invasão cultural é a infiltração que realizam os invasores no cenário cultural dos invadidos, estabelecendo a estes sua perceptiva do universo, ao mesmo tempo que lhes limitam a criatividade, ao dificultarem sua ampliação. Nessa perspectiva, a invasão cultural, inegavelmente alienante, efetuada polidamente ou não, é constantemente uma agressão ao sujeito da cultura invadida, que extravia de sua ou se depara com o prenúncio de perdê-la.

Na realidade, de acordo com Freire (1987), qualquer dominação resulta em uma invasão, não somente física, perceptível, mas por vezes velada, na qual o invasor se mostra amigável e colaborativo. Na verdade, a invasão é uma maneira de controlar o invadido cultural e economicamente.

Segundo Souza (2019), as políticas públicas responsáveis pela não dizimação das culturas de povos específicos, como os indígenas e os quilombolas, se atentam muito mais para artefatos e produtos efetuados pelos grupos tradicionais, especialmente quando “estes são instrumentalizados e materializados pela cultura dominante, do que pela tradição, que é transmitida atualmente pelas narrativas da oralidade” (SOUZA, 2019, p. 105). Isto é, as atuações políticas usam a cultura para consolidar o poder e satisfazer as conveniências da indústria cultural. Tal fato repercute na sociedade de modo geral perante a problemas sociais, como o preconceito e as desigualdades, que ocorrem devido a rejeição do outro.

Neste sentido:

Recuar a subalternidade da cultura popular, recuperar sua importância fundamental é concebê-la a ocupar um lugar privilegiado de onde se pode pensar e ver criticamente, perspectiva analítica capaz de pensar em profundidade os principais nós e estrangulamento da história do Brasil e da cultura brasileira em geral. A partir da cultura popular, é possível pensar em outro país, uma ou várias alternativas de Brasil. Isto porque a cultura brasileira é um estoque inesgotável de conhecimentos, sabedorias, tecnologias, maneiras de fazer, pensar e ver nossas relações sociais e, nessa exata medida, um lugar em que mais do que simplesmente criticar o modelo genocida e autodestrutivo de desenvolvimento, é possível resistir a ele com outras propostas de sentido do viver e de humanidade. (SILVA, 2008, p. 9 *apud* SOUZA, 2019, p. 105).

De acordo com Delors (1998), um princípio essencial, que deve acarretar a eliminação de qualquer modo de ensino padronizado, é o respeito pela diversidade e pela singularidade dos indivíduos. Os sistemas educativos formais são, com frequência, denunciados – de maneira sensata – de restringir o sucesso individual, estabelecendo a todas as crianças o mesmo padrão cultural e intelectual, sem considerar a multiplicidade de aptidões específicas.

Conforme Delors (1998), além da variedade de aptidões específicas, a educação defronta-se com a abundância das expressões culturais dos múltiplos grupos que integram a sociedade. Apesar de as conjunturas serem grandemente distintas em se tratando de um país para outro, grande parte dos países distingue-se pela diversidade de suas raízes linguísticas e culturais. O intento por uma educação que valha de alicerce a uma identidade particular, para além do modelo ancestral e do molde transportado pelos colonizadores, demonstra-se, acima de tudo, pelo progressivo uso das línguas locais no ensino. Toda política de educação tem que estar pronta para encarar um desafio fundamental, que consiste em efetuar desta reivindicação legítima uma razão de acordo social. É crucial, acima de tudo, conceber com que cada sujeito tenha a possibilidade de se situar no interior da comunidade na qual pertence inicialmente, grande parte das vezes, em nível local, proporcionando-lhe os recursos para se expandir às comunidades restantes. Portanto, significa viabilizar uma educação intercultural, que seja efetivamente uma fonte de união e de paz.

Para Souza (2019), formar uma percepção igualitária e humanitária na diversidade é atribuir uma nova compreensão a respeito de escola e educação; é visar menos a quantidade e priorizar a qualidade; é ser tolerante com as distinções; é exercer a pluralidade. Nesse contexto, é necessário reconsiderar o sentido do andamento cultural, bem como, da educação e das instituições escolares, como o que se objetiva por meio do estudo da educação escolar intercultural indígena.

À vista disso, de acordo com Souza (2019), associar as tradições, os conhecimentos e os costumes de um grupo específico à educação é um esforço das políticas culturais de conservar vívida a memória coletiva de um povo. É necessário preservar e valorizar os símbolos expressivos, que atualmente podem estar somente em suas oralidades, ausentando-se, até mesmo, de serem experienciados e aplicados pelo povo que originou suas significações.

Portanto, ainda conforme Souza (2019), o sistema educacional, com sua função de formar cidadãos críticos, atuantes, altruístas e democráticos, não pode desconsiderar os conhecimentos da cultura popular, com suas específicas tradições, no planejamento do currículo escolar. Necessita-se, desse modo, refletir a respeito de um currículo que abranja as culturas caladas pelo sistema capitalista (SANTOMÉ, 1995 *apud* SOUZA, 2019).

Para Souza (2019), a instituição escolar tem a sua função e relevância fundamental no reforço da proteção, do estímulo, na propagação do conhecimento das tradições culturais e suas expressões por meio de determinado povo, especialmente por conta da impressão que

causa na sociedade, em se tratando do ensino formal que desenvolve. Nessa perspectiva, incluir temáticas a respeito da multiplicidade cultural e suas tradições pode permitir a elaboração de uma história do Brasil inovada, na qual as distintas linguagens e maneiras de ser, gerem uma nova consciência e, dessa forma, transformem o sistema educacional. Pelo fato da cultura ter ligação com a tradição, práticas e modos de viver singulares em comunidade, existe a necessidade de atitudes pedagógicas escolares ancoradas nesses conceitos. Dessa maneira, a escola estaria viabilizando recursos de reconhecimento da pluralidade dos povos que são formados por distintas origens sociais.

Uma escola concebida como um espaço onde pudesse vicejar uma multiplicidade de linguagens permitiria florescer, também, pluralidade de sentidos do humano. Uma escola apta a fazer do ensino um instrumental sustentador de valores e não mais pura e simplesmente reprodutora de aprendizado técnico. (SILVA, 2008, p. 15-16 *apud* SOUZA, 2019, p 106-107).

Segundo esse entendimento Silva (2008 *apud* SOUZA, 2019) considera que o ensino necessitaria ser aquele “que seu currículo pudesse ser revisto e realizado na prática” (SOUZA, 2019, p. 107), pois deveria ir além da limitação de uma revisão meramente elementar, com teor utilitário, fundamentada em desfechos humanizados. Ou, ainda, meramente a um ponto de poder, no qual os conteúdos são selecionados garantindo monopólio de apenas um saber estabelecido (SILVA, 2015a *apud* SOUZA, 2019).

Ainda conforme Souza (2019), o imaginário, as criações e a sabedoria dos povos encontrar-se-iam no ensino formal por intermédio dos conhecimentos populares e de manifestações artísticas, sendo assim, redescobertos e valorizados. Em contrapartida, apresenta-se também, além do currículo segmentado e uniformizado, o despreparo das entidades educacionais e dos professores para trabalharem com as diversidades e práticas culturais.

A partir desse entendimento, a autora afirma:

Na legislação, existe um respeito quanto às características dos povos indígenas e um incentivo ao atendimento das especificidades de cada povo na educação escolar. Porém, os professores que lá estão, mesmo sendo indígenas, ainda se sentem despreparados para sua função como docente por diversos fatores (SOUZA, 2019, p. 108).

De acordo com Souza (2019), mesmo quando os saberes e as criações populares são consideradas e abordadas, comumente revelam-se incongruentes, com métodos frívolos e ausentes de compreensão por parte do aluno. Lamentavelmente, expressões inexistentes e/ou

deturpadas se mantêm evidentes no sistema de ensino, englobando todos os segmentos da escola.

Segundo Souza (2019), todos possuem o direito de serem semelhantes e/ou dessemelhantes (SACAVINO, 2012 *apud* SOUZA, 2019). O diferencial está nas circunstâncias, nas quais a diferença pode desvalorizar ou a igualdade descaracterizar. Isso considera um diálogo intercultural visando desenvolver uma estrutura democrática constituída em direitos humanos assegurados. Se apresenta nessa relação não apenas a alteridade, “mas, a dialética, a criatividade, as tensões que estarão em movimento e em permanente construção” (SOUZA, 2019, p. 112).

1.4 INDÍGENAS NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Segundo Gonçalves (2010), em 1549 aportam os primeiros jesuítas no Brasil. A construção econômica e social da Colônia, fundamentada em extensas propriedades e na família patriarcal – que se especificava como latifundiária, escravocrata e aristocrática – teve forte atuação na formação do poder político, econômico e cultural do país.

De acordo com Romanelli (1988 *apud* GONÇALVES, 2010), no desejo de sobressair-se socialmente e de apresentar-se em um nível elevado, os proprietários de terras resultaram por copiar costumes e práticas da nobreza da metrópole. Tal fato teria colaborado para o trabalho da Companhia de Jesus¹⁸, em se tratando dos aspectos cultural e educativo, dado que poucos e distintos eram aqueles que adquiriam educação escolar jesuítica que se encontrasse avante do habitual ler e escrever.

Em consonância com Quesada (2019), no decorrer dos séculos, afora a dizimação, as exigências culturais das consecutivas oligarquias no Brasil arruinaram diversas identidades. Houve brutal imposição por submissão aos indígenas no período colonial, advinda das missões jesuíticas que visavam “civilizar” os povos por meio do batismo católico e, conseqüentemente, a obrigação religiosa.

Conforme Gonçalves (2010), a população indígena fazia parte de um bloco de ação dos jesuítas que visava basicamente a conversão de fiéis e servidores. Por intermédio da catequização, fortalecida em missões e escolas elementares, sucede a conservação da fé e o apaziguamento dessa população, com conhecimentos básicos de leitura e escrita. Esse trabalho educativo-religioso também era disponibilizado aos colonos e suas famílias. A citação a seguir elucida a catequese.

¹⁸ A Companhia de Jesus, conforme Gonçalves (2010), é uma ordem religiosa que possuía, entre suas incumbências, o dever de inibir a disseminação do protestantismo e doutrinar os pagãos ao catolicismo.

Numa de suas cartas, o padre José de Anchieta descreve o dia-a-dia da catequese: “Ensinam-lhes os padres todos os dias pela manhã a doutrina, esta geral, e lhes dizem missa, para os que a quiserem ouvir antes de irem para suas roças; depois disso ficam os meninos na escola, onde aprendem a ler e escrever, contar e outros bons costumes, pertencentes à política cristã; à tarde tem outra doutrina particular a gente que toma o Santíssimo Sacramento. Cada dia vão os padres visitar os enfermos com alguns índios deputedos para isso; e se têm algumas necessidades particulares lhes acodem a elas; sempre lhes ministram os sacramentos necessários (...). O castigo que os índios têm é dado por seus meirinhos feitos pelos governadores e quando fazem alguns delitos, o meirinho os manda meter em um tronco um dia ou dois, como ele quer; não tem correntes nem outros ferros de justiça (...). Os padres incitam sempre os índios que façam sempre suas roças e mais mantimentos, para que, se for necessário, ajudem com eles aos portugueses (...), como é verdade que muitos portugueses comem das aldeias, por onde se pode dizer que os padres da Companhia são pais dos índios, assim das almas como dos corpos.” (PILETTI, 1996, p. 39-40 *apud* GONÇALVES, 2010, p. 22).

Segundo Quesada (2019), os indígenas que não tornavam-se escravizados eram obrigados à catequese, o que era tão devastador quanto a própria escravidão, uma vez que os padres interferiam diretamente em suas práticas e cultura, forçando-os a abdicar de costumes conservados por seus ancestrais – a isso, o autor refere-se ao que se pode nomear como etnocídio. Dessa maneira, os jesuítas perseguiram e repreenderam a poligamia, a união entre primos, a antropofagia e a guerra, fazendo com que determinados atos fossem assolados entre os povos¹⁹ que habitavam os territórios colonizados.

Desse modo, conforme Silva (2007):

No que convencionaram chamar de colônias, tentaram, tendo-o conseguido até certo ponto, desnortear os habitantes que lá estavam quando da sua chegada, fosse pelo extermínio físico, fosse por meio da educação oferecida na nova instituição que introduziram, a escola (SILVA, 2007, p. 494).

Em concordância com Silva (2007), nas escolas brasileiras, a persuasão para a aceitação da perspectiva de mundo, dos hábitos e dos costumes do colonizador era devastadora. Os povos indígenas, inicialmente nas escolas dos jesuítas, posteriormente nas públicas, depararam-se com o constrangimento das investidas de forçá-los a omitir sua língua, espiritualidade, cultura. Conforme Kreutz (1999 *apud* SILVA, 2007, p. 495):

no Rio Grande do Sul as primeiras escolas públicas que se criaram, destinaram-se a crianças guaranis, que ao matricular-se perdiam seus nomes próprios e passavam a ser chamadas por um nome português. Esperava-se que esquecessem sua cultura, a ponto de adotar o cristianismo e de rejeitar hábitos, costumes, arquitetura de seus povos, passando a preferir o jeito português, dito “mais civilizado”.

¹⁹ Segundo Quesada (2019), o modelo de “índio” representado por meio dos europeus esteve extremamente conectado e inspirado no povo tupinambá. Os povos de raiz Tupi habitavam um extenso território do litoral brasileiro, tratando-se das principais etnias litorâneas que viviam no Brasil (Pindorama) quando principiaram as invasões europeias.

Em 07 de setembro de 1822, Dom Pedro I proclamou a independência do Brasil. Havia, então, de acordo com Bigeli (2018), a necessidade de se preparar a Primeira Constituição do Brasil, principiando, na Assembleia Constituinte, os debates a respeito dos componentes cruciais “para a consolidação de um Estado Nacional e da própria Nação brasileira: quem era, afinal, o cidadão brasileiro?” (BIGELI, 2018, p. 19).

Segundo Bigeli (2018), calhou aos dirigentes do Brasil determinar quem formaria ou não parcela da Nação brasileira, quem se converteria ou não em cidadão político. Nesse raciocínio, os grupos que não eram legitimados como cidadãos brasileiros eram constituídos por indígenas, negros e estrangeiros. Todavia, em 1824, com a concessão da Primeira Constituição Brasileira, em razão da dissolução da Assembleia Constituinte e da criação de outro texto constitucional, “o exercício da cidadania ficou restrito aos homens livres nascidos no Brasil, ou naturalizados brasileiros, e também aos libertos” (BRASIL, 1824 *apud* BIGELI, 2018, p. 20). Conforme a autora, a questão a respeito dos indígenas foi colocada em aberto no decorrer desse período.

De acordo com Bigeli (2018), no cerne do ato de formação do Estado nacional, também se deu relevância a outros projetos, tais como a abertura do “primeiro colégio secundário do Brasil, o Colégio Pedro II, e da escrita e sistematização da História do Brasil” (BIGELI, 2018, p. 20), visando a consolidação do sentido de pertencimento à Nação, além da conservação de uma unidade territorial e social que integrasse o amplo território com base em uma História admitidamente ímpar e uniforme.

O imperador precisava de “pesquisadores e intelectuais para que pudesse se legitimar no poder” (BIGELI, 2018, p. 21). Segundo Bigeli (2018), o país necessitava, portanto, identificar-se, identificar heróis cujos atos serviriam de motivação e modelo para as próximas gerações e também caracterizar-se histórica e geograficamente. Sendo assim:

A materialização da iniciativa do processo de identificação do Brasil como uma Nação, por intermédio da escrita e sistematização de uma História Nacional, deu-se na criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), na cidade do Rio de Janeiro, em 1838. Ao Instituto é dada a tarefa de pensar o Brasil “[...] segundo os postulados próprios de uma historiografia comprometida com o desvendamento do processo da gênese da Nação”, visando produzir, “[...] uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras” (GUIMARÃES, 1988, p. 6) (BIGELI, 2018, p. 21).

Segundo Bigeli (2018), naquela ocasião, o registro da História do Brasil, precisaria retratar a tentativa de se determinar e estabelecer uma identidade pessoal para a nova Nação, entretanto, na circunstância brasileira, “[...] a construção da ideia de Nação não se assenta

sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa; muito pelo contrário, a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa” (GUIMARÃES, 1988, p. 6 *apud* BIGELI, 2018, p. 21), embasando os princípios determinantes da identidade nacional com um legado da colonização.

De acordo com Bigeli (2018), quando se deseja estabelecer uma identidade nacional, determina-se em sequência qual é o grupo populacional que integra a Nação e omite-se os demais. Assim sendo, segundo a autora, para Guimarães (1988 *apud* BIGELI, 2018, p. 22), constata-se a ambição de gerar uma Nação na qualidade de representante da perenidade da missão civilizadora portuguesa. Desse modo, obviamente que aqueles povos – os indígenas e os negros – que eram julgados como destituídos do conceito de civilização no século XIX, foram omitidos ou depreciados no plano – como já havia ocorrido na Constituição.

Conforme Bigeli (2018), com o objetivo de estimular uma regularização da História, Januário da Cunha Barbosa, no ano de 1840, designa uma premiação para o trabalho que realizasse a organização de um plano para a História do Brasil. O vencedor do prêmio foi o naturalista alemão Karl Friedrich Phillip von Martius, publicando, no ano de 1844, um artigo na Revista do IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que estabelecia o norteamento para o projeto historiográfico de acordo com os objetivos do concurso. Aparece nos registros de von Martius, a essência da democracia racial, uma vez que, no entendimento do alemão, a concepção da identidade nacional estaria garantida ao sujeito que fosse capaz de exibir a mistura das três raças na construção do povo brasileiro. Von Martius afirma:

Qualquer que se encarregar de escrever a História do Brasil, país que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que aí concorreram para o desenvolvimento do homem. São porém êstes elementos da natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de côr de cobre, ou americana, a branca ou caucasiana, e enfim a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular (MARTIUS, 1845, p. 381-382 *apud* BIGELI, 2018, p. 22).

Ainda segundo Bigeli (2018), o projeto de von Martius exhibe um modo de se abordar as “três raças” integradoras da identidade brasileira: reconhece os conhecimentos dos indígenas, pretendendo acrescentar na História do Brasil as sabedorias carregadas por eles; narra o desempenho do branco como civilizador e salienta a atuação dos bandeirantes e das ordens religiosas; e, finalmente, em uma dimensão inferior de importância, discorre a respeito do negro.

No entanto, conforme Bigeli (2018), para entender os pensamentos provenientes dos intelectuais no período da organização da História do Brasil, é preciso compreender que estas

percepções encontravam-se contextualizadas em uma época integrada por interferências das teorias raciais evolucionistas, assim como do Positivismo²⁰, que eram tendência na época; e estas perspectivas estão evidentes e adequadas à vivência brasileira no projeto de redação da História do Brasil efetuado por von Martius, bem como nas manifestações de outros intelectuais relacionados ao IHGB.

Portanto, para Bigeli (2018), apesar de von Martius realizar uma concepção de Nação brasileira embasada na junção de três grupos étnicos:

o autor sustentava uma posição pessimista em relação aos povos indígenas, sendo parcial às teorias sobre a decadência dos povos americanos (MONTEIRO, 2001). Em 1845, dizia ele que o indígena brasileiro “[...] não é senão o resíduo de uma muito antiga, posto que perdida história” (MARTIUS, 1845, p. 385). Além disso, o naturalista mantinha uma visão condizente com a que também estava presente em alguns discursos de intelectuais do IHGB: a “[...] de que os índios poderiam ser resgatados do seu ‘estado bárbaro’ e trazidos à ‘civilização’” (MARIANO, 2006, p. 52) (BIGELI, 2018, p. 24).

Entretanto, ainda segundo Bigeli (2018), em se tratando do concurso a respeito do registro da História do Brasil, o ganhador nega a realização do trabalho, não dando, dessa forma, continuidade à sua respectiva proposta, abrindo a oportunidade para que Francisco Adolfo de Varnhagen impute esta incumbência. Embora tenha conservado as indicações de von Martius, em se tratando dos indígenas, efetuando um extenso estudo a respeito dos povos em seu livro, Varnhagen os enfoca por meio de uma interpretação ausente de estima. Logo:

É deste autor a famosa frase da qual pode ter culminado no apagamento do protagonismo dos indígenas na escrita da História brasileira: “de tais povos na infância não há história: há só etnografia” – legando aos antropólogos a tarefa de estudá-los, retirando tais estudos das mãos dos historiadores (BIGELI, 2018, p. 25).

Conforme Bigeli (2018), apesar de ter sido apoiador de uma “história científica”, isto é, fundamentada, sistemática e na qual se impele juízo de valores, a óptica a respeito dos indígenas perante as pesquisas realizadas por Varnhagen, na redação do livro, é repleta de impressões atreladas à moral cristã e à ideias referentes a teorias raciais e evolucionistas da época. Desse modo:

Diante dos estudos que fez, ele se surpreende que haja ainda poetas e filósofos que vejam o estado selvagem como feliz. Os indígenas passam por privações, fome, não têm lei, religião, vivem na selvageria, na ferocidade. [...] Ele descreve os rituais de sacrifícios humanos, a antropofagia. E afirma que não dirá mais sobre os horrores

²⁰ Segundo Bigeli (2018), a concepção positivista de Auguste Comte tinha associação com o conceito de evolução e progresso humano. Despontado na França em meio ao século XIX, o Positivismo designa realizar ciência por meio de método empírico.

que praticavam os selvagens para não arrepiar a carne dos leitores, como os bárbaros as de suas vítimas!

[...]

Tais eram os “alienígenas” (ou aborígenes?) que percorriam havia mais de três séculos todo o atual território do Brasil e percorriam ainda em 1850 uma parte dele, onde não havia entrado ainda a luz da civilização e do evangelho. [...] Sem os vínculos da lei e da religião, tende-se à ferocidade. As leis tornam feliz o homem que se sujeita a elas. O direito, a justiça e a razão são melhores do que o instinto, o apetite e o capricho. O selvagem cercado de perigos não sabe o que é tranquilidade d’alma: receia e teme tudo. Ele é inábil para a melhoria da situação da humanidade (REIS, 2000, p. 36-37 *apud* BIGELI, 2018, p. 25).

Por outro lado, segundo Bigeli (2018), no interior do próprio IHGB existia um embate a essa postura antiíndigena de Varnhagen. Defronte a condenação desse pensamento estavam os escritores vinculados a Literatura Romântica do século XIX, identificando o indígena como ícone representativo da identidade nacional, acompanhando os princípios da política indigenista do Império – agrupamento de leis que objetivava, por intermédio da catequização, introduzir o indígena na sociedade brasileira.

Neste sentido, a arte e a literatura cumprem um papel fundamental nessa “representação” ou invenção da imagem do “índio”. O indianismo romântico representa um dos principais pilares estruturadores na criação de um herói nacional para a nação brasileira que estava sendo construída, idealizada pelos segmentos de poder (QUESADA, 2019, p. 20-21).

O advento do “movimento indianista na Literatura Romântica concomitante à implementação da primeira Lei para os povos indígenas, entre 1840 e 1850, não é obra do acaso” (BIGELI, 2018, p. 25-26). De acordo com Sposito (2012, p. 27 *apud* BIGELI, 2018, p. XX), a afloração da narrativa indianista “[...] antes é o indicativo de que, a partir desse momento, a convivência das etnias dentro do Estado nacional havia saído do ponto conflituoso e ambíguo, para se tornar uma contradição que pedia resoluções inadiáveis [...]”.

Todavia, conforme Bigeli (2018), os dois pontos de vista a respeito dos indígenas (o de Varnhagen e os dos letrados românticos) eram alheios às autênticas etnias. Sendo assim:

A idealização feita pelos autores românticos deformava elementos da cultura indígena, imputando-lhe características que estavam mais relacionadas à forma como os descendentes dos colonizadores viam a si próprios, do que com a efetiva realidade dos ameríndios (SPOSITO, 2012, p. 49 *apud* BIGELI, 2018, p. 26).

Segundo Quesada (2019), no Brasil o indígena que é representado como herói nacional condiz ao protótipo do “bom selvagem” idealizado por Rousseau²¹. Portanto, aquele

²¹ Conforme Quesada (2019), o filósofo iluminista Jean Jacques Rousseau idealizou a teoria do “bom selvagem”, influenciando diretamente a literatura e a arte romântica indianista brasileira.

que se permite se catequizar, adota as práticas, os hábitos de vida e a língua exigida pelo colonizador português. Vale ressaltar que:

José de Alencar é um dos principais escritores do romantismo, suas obras se destacam pela tentativa de construir uma identidade nacional para o Brasil, através de um retrato que não representa aquele índio do século XIX que se encontra lutando para sobreviver aos processos impostos pelo colonizador e até mesmo ao império. Na verdade, o índio apresentado, tanto nos poemas do romantismo brasileiro, por exemplo I-Juca Pirama, de Gonçalves Dias, como nos romances de Alencar, remonta ao século XVI, às lutas pela liberdade que empreendeu contra os invasores portugueses. Esse é o herói do indianismo romântico (KAUS, 2018: pp. 105-106.) (QUESADA, 2019, p. 21-22).

Desse modo, segundo Neves (2009 *apud* Quesada, 2019), a ideia inventada do indígena resulta das ambições coloniais, mas se conserva no Estado brasileiro. Refere-se a um artifício vigorosamente institucionalizado e altamente perdurável, até o presente momento sustentado pelos meios de comunicação, pelo ensino e pela ausência de políticas públicas que funcionem de fato.

1.4.1 Indígenas no Período Republicano

Segundo Bigeli (2018), no ano de 1910 foi formado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), originado com influxos vigorosos positivistas, definido pelo anticlericalismo e cientificismo. No século XX, o militar Rondon se aplicou às questões indígenas e inaugurou a presidência do órgão, também cumpria doutrina igual e dava crédito ao avanço e à evolução do “estágio primitivo” destes povos. Explica Mariano (2006, p. 61-62 *apud* BIGELI 2018, p. 27): “os positivistas desejavam um relacionamento pacífico entre o Estado e os índios bem como que esse relacionamento fosse mediado por um órgão governamental, sem nenhum vínculo com ordens religiosas”.

Conforme Bigeli (2018), o SPI concebe um novo modo de política indigenista e variadas prevenções foram aplicadas pela entidade pretendendo “pacificar” as sociedades indígenas. Após as incumbências fornecidas:

[...] os índios passam a ter o livre direito de viver segundo suas tradições, sem ter de abandoná-las necessariamente; a proteção é dada aos índios em seu próprio território, pois já não se defende a ideia colonial de retirar os índios de sua aldeia para fazê-los viver em aldeamentos construídos pelos civilizados; fica proibido o desmembramento da família indígena, mesmo sob o pretexto de educação e catequese dos filhos; garante-se a posse coletiva pelos indígenas das terras que ocupam, e em caráter inalienável; garante-se a cada índio os direitos do cidadão comum, exigindo-se dele o cumprimento dos deveres segundo o estágio social em que se encontre [...] (MELATTI, 2014, p. 253 *apud* BIGELI, 2018, p. 27-28).

Segundo Bigeli (2018), no período do Estado Novo, em se tratando da escola, Getúlio Vargas instituiu em 1943 o Decreto nº 5.540 que refere o dia 19 de abril como o Dia do Índio, incluindo no calendário escolar brasileiro a temática indígena. Houve reflexão a respeito desta data em 1940, no Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, ocorrido na cidade de Patzcuaro, no México. Logo, na Era Vargas (de 1930 a 1945), o debate a respeito da identidade nacional foi incitado e nesta época o indígena foi salientado.

Conforme Bigeli (2018), prosseguindo para os anos da Ditadura Civil-Militar, entre os anos de 1964 e 1984, ocorre a anulação do SPI e a formação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para substituir o órgão predecessor. Em se tratando do entendimento dos intelectuais que faziam reflexões a respeito da constituição e da história do povo brasileiro, as perspectivas com relação aos indígenas voltam ao derrotismo. Como afirma Almeida (2013, p. 18 *apud* BIGELI, 2018, p. 28-29): “ainda que denunciando violências e lutando por legislações favoráveis aos índios, intelectuais, indigenistas e missionários buscavam, grosso modo, apenas retardar um processo visto por eles como irreversível”, isto é, para esses pensadores, os povos indígenas se extinguiria.

Findando os anos de 1970, de acordo com Bigeli (2018), aparecem importantes modificações na historiografia indígena em concordância com uma progressiva estruturação de movimentos indígenas regionais, visto que, também nessa década, os nativos, por meio de conselhos, federações e associações, começaram a reivindicar seus direitos. Estes movimentos se evidenciaram ao confrontarem as políticas expansionistas da época da ditadura. De acordo com Valentini (2016 *apud* BIGELI 2018):

em 1971 foi criado o Conselho Indígena de Roraima (CIR), anos depois, em 1987, foi fundada a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), a Associação Tupi de Mato Grosso, Amapá, Pará e Maranhão (Amtapama) e, em 1989, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab). No limiar desses encontros regionais, nasce, em 1980, a União das Nações Indígenas (UNI) (BIGELI, 2018, p. 29).

Desse modo, segundo Bigeli (2018), em determinado contexto:

Surgiu, de fato, uma nova vertente de estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à relação história/antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena, que encontrava apoio em largos setores progressistas que renasciam numa frente ampla que encontrava cada vez mais espaço frente a uma ditadura que lentamente se desmaterializava (MONTEIRO, 2001, p. 5 *apud* BIGELI, 2018, p. 29).

Ocorre, portanto, a reestruturação da concepção dos direitos indígenas. Conforme Bigeli (2018), em 1988, os movimentos adquirem a obtenção e a validação de uma sucessão de direitos na Constituição decretada no mesmo ano, como:

o direito à diferença, o reconhecimento das línguas, o direito de os povos originários terem seus próprios processos de educação bilíngue (o que culminou na criação, logo em seguida, da Educação Escolar Indígena), entre outros (BIGELI, 2018, p. 29-30).

Segundo Bigeli (2018), estes movimentos também atingiram modificações de pensamento na esfera intelectual. Algumas suposições teóricas a respeito das sociedades indígenas passaram a ser repensadas pelos antropólogos dos anos 1970. O campo da História se aproxima no debate a respeito das culturas, das identidades e das políticas indigenistas. Ademais, a Antropologia brasileira se direciona para autores que empregam fontes orais para compreender os entendimentos particulares dos nativos a respeito do passado.

De acordo com Bigeli (2018), a contar dessas transformações, os indígenas se tornam indivíduos históricos e não meramente coadjuvantes. Cessa-se o silenciamento e tornam-se autores de sua história. As óticas não são mais dominadas pelos colonizadores e as perspectivas iniciam-se de fontes referentes aos próprios indígenas. Os estudos direcionam o foco para os indígenas. A vinculação entre a Antropologia e a História originou a “Nova História Indígena”.

Entretanto, para Bigeli (2018), mesmo com o advento da Nova História Indígena, as representações manifestadas no final do século XIX a respeito dos povos originários permanecem vigorosamente estagnadas no imaginário brasileiro. Possivelmente pelo abismo entre os trabalhos historiográficos acadêmicos e a educação escolar por meio do ensino da história, os pontos de vista baseados no senso comum, folclorizados e limitados a respeito dos indígenas constituíram e ainda constituem parcela do ensino e dos conteúdos de materiais didáticos.

1.4.2 Contexto da Sanção da Lei Nº 11.645/2008

No dia 10 de março de 2008, de acordo com Bigeli (2018), a Lei nº 10.639/2003 é alterada pela Lei nº 11.645. Esta, no que lhe concerne, compõe, afora a temática Africana e afro-brasileira, a obrigatoriedade de se trabalhar História e Cultura Indígena nas instituições escolares, em conformidade com o texto a seguir:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 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” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008).

Para Grupioni (2012 *apud* BIGELI, 2018), a proposta da Lei nº 11.645/2008 é consequência de uma ação do Ministério da Educação, e alega que “não houve nenhuma mobilização específica que antecederesse por parte do movimento indígena, que ao tomar conhecimento da Lei salientou sua importância no meio de comunicação onde ela foi anunciada” (GRUPIONI, 2012, p. 34 *apud* BIGELI, 2018, p. 42).

Com afirmação divergente, Valentini (2016, p. 72 *apud* BIGELI, 2018, p. 42) registra que a sanção da Lei é resultado dos movimentos sociais e dos movimentos indígenas instaurados na década de 1970. Conforme a autora, esses grupos, “[...] criaram organizações de alcance nacional com pautas de reivindicação, entre elas, a valorização das culturas indígenas nas escolas que por tanto tempo contribuíram para a difusão da imagem de um ‘índio genérico’ e estereotipado”.

Todavia, de acordo com Bigeli (2018), os investimentos disponibilizados à temática indígena, no que diz respeito a elaboração de Diretrizes Curriculares, é evidentemente dissemelhante se confrontado ao procedimento atribuído à temática afro-brasileira. Até então, transcorrida cerca de uma década desde a sanção da Lei nº 11.645/2008, não existem Diretrizes Curriculares Nacionais a respeito da temática indígena. Conforme a autora, em meio aos anos de 2011 e 2012:

foram realizados estudos para a sua regulamentação e os resultados estão em um documento técnico escrito pelo consultor, o antropólogo e pesquisador da temática indígena, Luis Donisete Benzi Grupioni. O relatório demonstra as diversas dificuldades enfrentadas para a obtenção dos dados, bem como a tentativa do consultor de planificar Diretrizes Curriculares Nacionais para essa temática (BIGELI, 2018, p. 42).

Conforme Bigeli (2018), o documento se trata da conclusão de uma parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o

Conselho Nacional de Educação (CNE) para a execução do contrato número SA-3524/2011, objetivando:

Realizar estudo analítico sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica para subsidiar a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) na sua função de orientar os sistemas de ensino e suas diferentes instituições, na elaboração e implementação de ações voltadas para política educacional brasileira (GRUPIONI 2012, p. 2 *apud* BIGELI, 2018, p. 42-43).

Segundo Bigeli (2018), O Documento Técnico Consolidado expõe o resumo de três outros documentos técnicos redigidos no decorrer dos anos de 2011 e 2012. Contudo, como declara o relator, a aquisição de informações para tal análise foi difícil, evidenciando a escassez “de respostas advindas das Secretarias Estaduais de Educação que eram esperadas pelo consultor, a falta de devolutiva das instituições escolares e a falta de dispositivos normativos elaborados pelos estados brasileiros” (BIGELI, 2018, p. 43). Determinados fatores impeliram o relator a fazer um levantamento bibliográfico de pesquisas realizadas em décadas passadas a respeito da temática indígena para, desse modo, suprir a ausência de dados para compor o relatório.

Os resultados atingidos na fase da escrita do primeiro documento técnico, que tinha por objetivo realizar um estudo crítico das “ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino e pelo MEC, a respeito da temática de História e Cultura Indígena nas escolas básicas” (BIGELI, 2018, p. 43), não foram considerados suficientes. Em vista disso, Grupioni apresentou:

questões de fundo que tenham relações com o tratamento que as escolas brasileiras dão para a temática e a forma pela qual os livros didáticos vêm abordando História e Cultura Indígena, além de sugerir estratégias visando à superação dos preconceitos e desinformações a respeito desses povos (BIGELI, 2018, p. 43).

O objetivo do segundo documento, de acordo com Bigeli (2018), era o de analisar e metodizar vivências inovadoras acerca do tema. Entretanto, não ocorreu, até a consolidação da escrita do relatório em 2012, o prognóstico da execução do trabalho de campo desta incumbência. Desse modo, os conhecimentos deste segundo documento são decorrentes do levantamento bibliográfico e de saberes anteriores provenientes do consultor. Entretanto, esse registro apresenta algumas experimentações arrojadas na abordagem da temática indígena que não foram consideradas no primeiro documento.

Segundo Bigeli (2018), o último e terceiro documento técnico, que precisaria expor os estudos antropológicos e pedagógicos metodizados, objetivando auxiliar a elaboração das

Diretrizes Curriculares Nacionais para História e Cultura Indígena, carrega, mais uma vez, conhecimentos bibliográficos do consultor pelo fato de não haver suposição da realização de trabalhos aspirados pelo documento até a conclusão do projeto. Neste documento é “demonstrado três únicos dispositivos normativos estaduais que regulamentam a Lei 11.645/08, a saber, dos estados do Amazonas, Maranhão e Rio Grande do Sul” (BIGELI, 2018, p. 43). Os dados adquiridos nos três estados são suportes para a formação de uma plausível orientação para a construção das Diretrizes, exibidas nas últimas páginas do relatório estabelecido.

Destacamos, deste relatório final, as “Ações e Programas do MEC sobre a temática indígena”, as “Iniciativas do órgão indigenista federal”, “Iniciativas dos Sistemas de Ensino Estaduais” (1º e 2º levantamentos), “Experiências inovadoras: alguns destaques”, “Os Sistemas de Ensino Estaduais e as iniciativas de regulamentação da Lei 11.645” e as aproximações escritas para a proposta das Diretrizes – pontos que consideramos como medidas que foram realizadas visando à implementação da Lei 11.645/08 (BIGELI, 2018, p. 44).

Ainda de acordo com Bigeli (2018), na seção a respeito das “Ações e Programas do MEC sobre a temática indígena” (GRUPIONI, 2012, p. 34 *apud* BIGELI, 2018, p. 44), o consultor esclarece que a dedicação atribuída pelo MEC à Lei nº 10.639/2003 não foi a mesma oferecida para a Lei nº 11.645/08. Contudo, anteriormente à sanção da Lei a respeito dos indígenas, o Ministério havia determinado três ações que tinham o intuito de introduzir a temática indígena nas instituições escolares brasileiras.

As três ações introdutórias são as seguintes:

A primeira iniciativa foi o lançamento da obra intitulada *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, publicada em 1995 e organizada pelos antropólogos Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Benzi Grupioni. [...] Anos após a publicação e distribuição da obra acima mencionada, ocorre o lançamento da série realizada pela TV Escola, “Índios no Brasil”, a qual também propõe e proporciona novos olhares sobre os indígenas muito além dos folclóricos, desinformados e generalizados. [...] Por fim, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais são descritos por Grupioni (2012) como uma iniciativa do MEC a respeito das temáticas indígenas por fornecerem novas formas de abordagem do tema, incluindo a pluralidade e a diversidade nos currículos brasileiros (BIGELI, 2018, p. 44).

Conforme Bigeli (2018), depois da sanção da Lei em 2008, no ano subsequente, o MEC fomentou um edital para a elaboração de livros didáticos a respeito de História e Cultura Indígena para o ensino fundamental e médio, objetivando a assistência das procuras escolares manifestadas com a normativa. Porém, o relator declara que até a conclusão do documento

técnico, em 2012, não foi possível aceder o resultado do edital e sequer as publicações provenientes deste.

Segundo Bigeli (2018), está no documento técnico que o órgão indigenista federal também produziu algumas atuações para cumprir a Lei nº 11.645/2008, como por exemplo o “projeto “Povos indígenas: conhecer para valorizar”, realizado pelo Museu do Índio (órgão científico da Fundação Nacional do Índio - FUNAI) em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro” (BIGELI, 2018, p. 45). No projeto, foram disponibilizados “cursos para professores da rede estadual, ministrados por especialistas e indígenas, além de visitas guiadas ao Museu” (BIGELI, 2018, p 45).

Ainda:

o consultor do documento técnico relata que há a informação, no site do órgão indigenista, que em sua sede ocorre o desenvolvimento do projeto Maloquinha, voltado para estudantes do Distrito Federal e das cidades nos arredores. O projeto mostra a realidade dos indígenas através de vídeos, teatro de bonecos, leituras, visitas a exposição de artesanatos e a uma oca indígena tradicional (GRUPIONI, 2012) (BIGELI, 2018, p.45).

De acordo com Bigeli (2018), em se tratando da coleta de dados das iniciativas dos Sistemas Estaduais de Ensino descritos no documento, em um primeiro momento é evidenciado que, dos estados que estabeleceram contato com o Conselho Nacional de Educação, somente o Rio Grande do Sul e o Acre disponibilizaram informações a respeito das atuações direcionadas à Lei.

Segundo Bigeli (2018), o retorno da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi obtido por meio de comunicação direta com o relator. A equipe deste estado “[...] considera que a Lei 11.645 foi atendida por meio do Programa São Paulo faz Escola, em que foram propostos novos currículos para os níveis de ensino fundamental II e ensino médio” (GRUPIONI, 2012, p. 45 *apud* BIGELI, 2018, p. 46). Mais adiante do currículo, a Secretaria explicita que existe a preocupação em fazer uma seleção de materiais e livros que auxiliem as aulas que integram temáticas indígenas e que existe “o desenvolvimento de um programa de projetos descentralizados no qual as escolas escolhem assuntos para serem trabalhados em suas unidades – estando as temáticas indígenas inclusas nesses projetos” (BIGELI, 2018, p. 46). Entretanto, devido à falta de centralização das Diretorias Regionais de Ensino do estado de São Paulo, estes projetos não foram ao domínio do relator.

Conforme Bigeli (2018), ao examinar as devolutivas feitas pelos estados, o relator confirma que, inicialmente, nota-se que os sistemas de ensino apresentam uma desorientação envolvendo a proposta da educação escolar indígena e o cumprimento da Lei nº 11.645/2008.

No Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, o segundo parágrafo assegura a capacidade de uma educação escolar diferenciada às etnias indígenas brasileiras, como descrito a seguir:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Ainda de acordo com Bigeli (2018), essa formação escolar diferenciada, característica, intercultural e bilíngue está sendo regularizada no Brasil, entretanto, apesar de as escolas indígenas também terem que cumprir em seus currículos a Lei nº 11.645/2008, as ações direcionadas para essa regulamentação são diferentes da implementação de escolas próprias para os indígenas por meio das secretarias estaduais de educação. As escolas indígenas são programas de educação escolar nas aldeias, ao passo que a Lei nº 11.645/08 determina a obrigatoriedade da abordagem da temática a respeito da História e da Cultura dos povos indígenas nas escolas de maneira geral, indígenas ou não.

Desse modo, segundo Bigeli (2018), foram detectados alguns enganos provenientes das devolutivas das secretarias dadas ao Conselho Nacional de Educação, os quais evidenciam que “as ações direcionadas para a educação escolar indígena nas aldeias foram compreendidas, por alguns estados, como implementação da Lei 11.645/08” (BIGELI, 2018, p. 48).

Ademais, existem duas propensões constatadas nas devolutivas recebidas:

a) há o desinteresse ou desconhecimento em se propor estratégias e iniciativas que visem o cumprimento da normativa; b) ou, por outro lado, utilizam-se de ações que já estavam acontecendo nas secretarias até mesmo antes da promulgação da Lei para justificar que a mesma está sendo cumprida. Afora essa constatação, o consultor reitera que a Resolução do Estado do Amazonas é a mais interessante para ser um subsídio para o Conselho Nacional de Educação preparar as Diretrizes Nacionais voltada à temática (BIGELI, 2018, p. 48).

Logo, de acordo com Bigeli (2018), na conclusão do relatório, é apresentado “um modelo de Diretrizes Operacionais para o Ensino da Temática da História e da Cultura Indígena” (BIGELI, 2018, p. 49), no qual estão especificados os temas que o consultor acredita que “[...] obrigatoriamente levariam a uma melhor compreensão da presença dos povos indígenas em nossa história e no presente do país” (GRUPIONI, 2012, p. 67 *apud* BIGELI, 2018, p. 49), como:

o reconhecimento da variedade dos povos indígenas e do crescimento populacional desses; o reconhecimento do direito originário que os indígenas têm sobre suas terras; o reconhecimento da manutenção da cultura, língua e visões dos povos indígenas; o reconhecimento da mudança de paradigma trazida pela Constituição de 1988, a qual acarreta o respeito à diferença e o reconhecimento pluricultural do povo brasileiro; o reconhecimento de maneira positiva as características dos povos indígenas – as quais eram vistas, quase sempre, de maneira negativa durante a História do Brasil; o reconhecimento da contribuição e a presença indígena na atualidade (História, cultura, objetos, nomenclaturas, culinária); e o reconhecimento de que há futuro para os indígenas, respeitando seus direitos e suas tradições (BIGELI, 2018, p. 49).

Da mesma maneira, conforme Bigeli (2018), na proposta de Diretrizes também é indicado:

formação de professores; a promoção de cursos de aperfeiçoamento; a incorporação da temática no currículo; realização de análises de materiais didáticos; a ocorrência de encontros entre estudantes e povos indígenas; a criação de espaços específicos em bibliotecas e salas de leituras com materiais sobre a temática; e o combate, por via de medidas socioeducativas, de casos de racismo, discriminação e intolerância (BIGELI, 2018, p. 49).

Em 11 de abril de 2015 o relatório concretizado com base no documento técnico foi conduzido para a votação e unanimemente aprovado pela Câmara de Educação Básica, “sob a relatoria de Rita Gomes do Nascimento, a presidência do Conselheiro Luiz Roberto Alves e do vice presidente Antonio Carlos Caruso Ronca” (BIGELI, 2018, p. 49). Por conseguinte:

O voto da Câmara aprova o cumprimento do Art. 26-A para todos os cursos e modalidades de ensino, sistemas de ensino e instituições educacionais, nos termos do Parecer apresentado à Câmara, bem como à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e das Diretrizes Operacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015). Entretanto, não há qualquer menção que demonstre iniciativas a respeito da criação e estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a temática indígena (BIGELI, 2018, p. 49).

Por enquanto, para Bigeli (2018), a implementação da Lei nº 11.645/2008 nas instituições escolares se mantém desordenada. Com a ausência de uma diretriz nacional, cada estado entende a execução da normativa de modo particular. Os livros didáticos também não possuem uma diretriz nacional como referência no que diz respeito a História e a Cultura Indígena, mesmo após as análises avaliativas do PNLD. Os professores e servidores necessitam de cursos de formação continuada, pois o ensino superior carece de disciplinas abordando exclusivamente a temática indígena nas licenciaturas. Já consolidados, os conhecimentos escolares necessitam de associações com pesquisas provenientes das esferas universitárias e, especialmente, de antropólogos, historiadores e educadores que estabeleçam comunicação com a Nova História Indígena. Durante o tempo em que não existir uma Diretriz

Curricular Nacional com, ao menos, conteúdos básicos e passíveis de se adequarem às diversas regiões brasileiras, é provável que esse percurso tortuoso entre a sanção e a implementação da Lei nº 11.645/08 continue se estendendo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Serão exibidas nesta seção as bases teóricas que constituem o referencial empregado em nossa pesquisa. Consideramos a Interculturalidade Crítica o eixo central para o tema abordado “A Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Arte”, portanto utilizamos os quatro primeiros capítulos (CANDAU, 2012b; 2012c; 2012d; 2012e) do livro intitulado “Didática Crítica Intercultural: aproximações” (CANDAU, 2012a), organizado por Vera Maria Candau, pois acreditamos que sintetizam o pensamento da autora a respeito desta teoria.

Candau (2012a), posiciona-se entre os professores que acreditam que a educação escolar pode contribuir com movimentos de mudança estrutural da sociedade. Apropriam-se de uma perspectiva crítica e intercultural, afirmando a relevância da educação como direito do indivíduo, não podendo ser subjugado a um artefato que se comercializa em um raciocínio de mercado. Combatem a privatização da escola pública, que ocorre de modo direto ou indireto, e resguardam o dever do Estado na democratização da educação. Defendem o enaltecimento da profissão docente e o reconhecimento de movimentos proporcionados por educadoras e educadores. Sugerem “recriar” a instituição escolar, suas organizações e dinâmicas.

Para Candau (2012a), a questão das diferenças culturais vem ganhando contínua evidência social e produzindo acaloradas polêmicas em variados âmbitos, dos meios de comunicação às salas de aula. “Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, entre outros” (CANDAU, 2012a, p. 11-12), são temáticas que desencadeiam respostas variadas, assim como produzem diversas ações conduzidas a aperfeiçoá-las em uma concepção de afirmação democrática, respeito recíproco, acolhimento da diferença e formação de uma sociedade na qual haja a possibilidade de todas e todos serem totalmente cidadãos e cidadãs.

Três afirmações, segundo Candau (2012a), ganharam progressivamente maior centralidade quanto a possibilidade de aprofundamento nesta questão nas conjunturas educativas. A primeira delas diz respeito à associação entre diversidade cultural e direitos humanos. Inicia-se da perspectiva de que a ligação entre problemáticas relacionadas à justiça e o sobrepujar das desigualdades, e as que são referentes à valorização de diferentes círculos sócio-culturais, torna-se gradativamente mais próxima. Nesse entendimento, “igualdade e diferença não podem ser vistos como pólos que se contrapõem e sim como pólos que se exigem mutuamente” (CANDAU, 2012a, p. 12). A segunda afirmativa que fundamenta o trabalho tem relação entre a conexão entre multiculturalismo e interculturalidade. Uma

terceira estrutura articuladora tem se referido, especialmente no que se atribui à educação escolar, a asserção de "reinventar a escola" (CANDAU, 2012, p. 13).

A seguir serão organizados e explorados com mais afinco esses fundamentos, de modo a aprofundar o entendimento a respeito destes, visando tornar evidente a relação e a escolha do embasamento teórico para o tema da pesquisa em questão. Iniciaremos com um apanhado histórico a respeito da América Latina e a concepção de interculturalidade, para entendermos melhor as problemáticas levantadas e as necessidade de saná-las.

2.1 PROCESSO HISTÓRICO – INTERCULTURALIDADE

A América do Sul, segundo Candau (2012b), está estruturada em um alicerce multicultural vigoroso, no qual as relações interétnicas apresentam-se continuamente no decorrer de toda sua cronologia, carregando um passado excruciante e funesto, sobretudo no que se refere aos povos indígenas e afrodescendentes.

De acordo com Candau (2012b), a construção histórica da América Latina está marcada com extermínio físico do “outro” ou por sua escravização, sendo, inclusive, uma maneira agressiva de recusa de sua singularidade. Os procedimentos de negativa do “outro” ocorrem também na esfera das “representações e no imaginário social” (CANDAU, 2012b, p. 21).

A expressão interculturalidade, conforme Candau (2012e), manifesta-se no continente latino-americano na conjuntura educacional, especificamente com alusão à educação escolar indígena. Para Lopez-Hurtado Quiroz (2007, p.15 *apud* CANDAU, 2012e, p. 120), dois venezuelanos linguistas-antropólogos, Mosonyi e Gonzalez, na primeira metade dos anos 70, são considerados um dos primeiros a estabelecer a definição conceitual de interculturalidade, empregando-a no quesito educativo ao relatar suas vivências junto aos indígenas arhuacos, da área do Rio Negro, na Venezuela.

Para Candau (2012e), considerando a multiplicidade de percursos nos diversos países e contextos, é plausível declarar que a educação escolar indígena avançou na América em quatro estágios essenciais. A primeira, indo do período colonial até as décadas iniciais do século XX, é possível ser descrita por uma evidente agressão etnocêntrica de estabelecimento da cultura hegemônica em cima dos povos indígenas. Apesar de o teor do período colonial ter sido a eliminação do “outro”, a datar das décadas iniciais do século XX, esse extermínio se caracteriza de outro modo: a “assimilação”, pilar da estruturação da homogeneidade reivindicada pelos atuais estados nacionais. Inauguram-se, nesta segunda etapa, as escolas

bilíngues, direcionadas para as populações indígenas. Porém, com pouquíssimas ressalvas, essas escolas consideravam o bilinguismo somente como um estágio de transição, sendo visto como uma maneira de alfabetizar e “civilizar” com maior facilidade etnias inteiras. A terceira etapa no andamento da educação escolar indígena principia na década de 1970, com base em “experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da igreja católica” (CANDAU, 2012e, p. 121). Nessa composição, o bilinguismo começa a ser incluído por meio de uma prédica mais ampliada, visando não somente a “inclusão” dos povos às sociedades nacionais, como inclusive admitindo o direito desses grupos de reforçar e preservar suas respectivas culturas. Na nova organização:

o bilinguismo passa a ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nele não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas (CANDAU, 2012e, p. 121).

Dos anos 1980 em diante, segundo Candau (2012e), lutas indígenas anteriormente separadas começaram a ser unificadas de acordo com uma identidade conjunta “indígena” e a obter reconhecimento e apoio internacional. O desenvolvimento da prática de escolas interculturais indígenas na América inseriu uma nova perspectiva a respeito da concepção de cultura no ambiente escolar. Línguas distintas desencadearam a proposta de uma troca entre culturas diferentes.

De acordo com Candau (2012e), afora a educação escolar indígena, outros grupos colaboraram para o engrandecimento do debate a respeito das associações entre educação e interculturalismo. Em meio deles podem ser citados os movimentos negros latino-americanos, que, apesar de serem deixados de fora pela literatura a respeito de educação intercultural no continente, ajudaram significativamente a ampliação do conceito de educação intercultural. Tais grupos têm se qualificado pela resistência e por seus combates em oposição ao racismo e suas expressões variadas, como também pela certificação de direitos e integridade de cidadania, o que presume suas identidades culturais reconhecidas.

Uma contribuição relevante a se adicionar para a particularidade da evolução da educação intercultural, conforme Candau (2012e), está relacionada às vivências de educação popular efetuadas por toda extensão da América Latina, a datar dos anos 60 principalmente. A crucial colaboração no entendimento deste trabalho é a de garantir a inerente vinculação entre métodos educativos e as circunstâncias socioculturais em que estes se localizavam, dispondo,

desta forma, os espaços culturais dos sujeitos envolvidos no âmago dos exercícios pedagógicos. Nessa compreensão a participação de Paulo Freire é imprescindível.

No continente, segundo Candau (2012e), uma quarta ação que propicia a pertinência da temática multicultural está interligada ao caso de, no decorrer de 1980 e 1990, muitos países latino-americanos terem admitido “em suas Constituições, o caráter multi-étnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades” (CANDAU, 2012e, p. 124). Como resultado, políticas públicas no campo educativo tiveram a necessidade de considerar as diferenças culturais. À vista disso, as diversas reestruturações no setor de educação integraram a concepção intercultural. Entretanto, se tal abertura do conceito e de sua repercussão sobre as políticas públicas possibilita um significativo avanço, não ausenta-se de veementes ambivalências, em razão de esta implantação ocorrer na conjuntura de governos implicados com a efetivação de políticas que aderem ao raciocínio da globalização hegemônica e à programação dos organismos internacionais eminentes.

No plano nacional, conforme Candau (2012b), pela primeira vez na história do Brasil, “uma proposta educacional que emana do Ministério de Educação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicado em 1997” (CANDAU, 2012b, p. 22), introduziu, em meio a outras temáticas transversais, a da pluralidade cultural. Esta inserção não foi pacífica e sim motivo de contestações, envolvendo um conjunto de acordos em que a imposição dos movimentos sociais se estabeleceu assiduamente.

De acordo com Candau (2012b):

É nessa conjuntura que a UNESCO, logo após a realização da controvertida Conferência da ONU sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em Durban (África do Sul), do 31 de agosto ao 8 de setembro de 2001, em sua Conferência Geral celebrada em Paris, de 15 de outubro a 3 de novembro de 2001, aprovou por aclamação uma Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (CANDAU, 2012b, p. 24).

Nessa circunstância, segundo Candau (2012b), o Diretor-Geral deste órgão, Koïchiro Matsuura, reiterou que almejava que essa declaração viesse “um dia a adquirir tanta força quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos” (CANDAU, 2012b, p. 24).

Lopez-Hutado Queiroz (2007, p. 21-22 *apud* Candau, 2012e), efetua o resumo a seguir, referente ao caminho incorporado pela educação intercultural nos compromissos da América Latina:

Nestes trinta anos, desde que o termo foi acunhado na região, a aceitação da nação transcendeu o âmbito dos programas e projetos referidos aos indígenas e hoje um número importante de países, do México à Terra do Fogo, veem nela uma

possibilidade de transformar tanto a sociedade em seu conjunto como também os sistemas educativos nacionais, no sentido de uma articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram um determinado país. Deste ponto de vista, a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia (LOPEZ-HUTADO QUEIROZ, 2007, p. 21-22 *apud* CANDAU, 2012e, p. 124-125).

Para Candau (2012e), a educação intercultural, com certeza, tem percorrido um caminho intrínseco e plural nos países latino-americanos. Por meio da citação acima se torna evidente que, de um esfera limitada, a educação escolar indígena é considerada atualmente como um fator essencial para a formação de “sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que a integram” (CANDAU, 2012e, p. 125).

2.2 GLOBALIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA, ‘NÓS’ E OS ‘OUTROS’

Aprofundando os conceitos, em consonância com Candau (2012b), pode-se afirmar que a conjuntura internacional contemporânea é marcada por uma:

globalização excludente, políticas neoliberais, militarização dos conflitos, unilateralismo e enfraquecimento do sistema internacional de mediação das relações entre países e blocos geopolíticos e econômicos, e a nova doutrina de segurança global estão reforçando fenômenos socioculturais de verdadeiro apartheid, intolerância e negação do “outro”, que assumem diferentes formas e manifestações (CANDAU, 2012b, p. 23).

Contudo, segundo Candau (2012b), a globalização não deve ser entendida de forma despretensiosa e simplista, pois se caracteriza em aspectos diversos. Conforme esse entendimento e utilizando as distinções de Boaventura de Souza Santos (1997 *apud* CANDAU, 2012b, p. 25), a autora apresenta quatro maneiras de sua feitura: o localismo globalizado que sucede quando um acontecimento em determinada região é globalizado com êxito; o globalismo localizado, exigência de ações que possuem relevância para países ou círculos mais dominantes somente a países ou instâncias periféricas e subalternas; o cosmopolitismo, relacionado à organização transnacional em proteção de benefícios coletivos dos grupos suprimidos e desconsiderados socialmente; e a concepção denominada de patrimônio comum da humanidade, a urgência de temáticas referentes a todos que povoam o mundo. Estes quatro modos de globalização apresentariam duas ordens:

a ‘globalização de cima para baixo’ ou a ‘hegemônica’ - o localismo globalizado e globalismo localizado - e a ‘globalização de baixo para cima’ ou ‘contra-hegemônica’ - a perspectiva do cosmopolitismo e do patrimônio comum da humanidade (CANDAU, 2012b, p. 26).

Para Candau (2012a *apud* CANDAU, 2000), no decorrer de bastante tempo a cultura escolar se caracterizou com base no destaque para o tema da igualdade, o que representou, na realidade, a asserção da hegemonia de uma maneira específica de compreendê-la, reputada como universal. Desse modo, a pluralidade de expressões e indivíduos socioculturais se restringiu ou se omitiu. Entretanto, sobretudo após as exigências de variados movimentos sociais que resguardam o direito à diferença tem se erguido, gradativamente mas com mais veemência, a reivindicação de uma cultura educacional mais múltipla, que indague estereótipos sociais e propicie uma educação genuinamente intercultural, contrária ao racismo e ao sexismo, como preceito formador da organização escolar de modo completo e não apenas destinada a áreas curriculares, circunstâncias e círculos sociais específicos.

Conforme Candau (2012b), não se deve referir a respeito de igualdade sem agregar as problemáticas relacionadas à diferença, como também não é possível explanar temáticas pertencentes às políticas de identidade desligadas da asserção da igualdade. Boaventura de Souza Santos, pertinentemente resume:

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. E acrescenta: este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de se atingir e manter (SANTOS, 2001, p. 10 *apud* CANDAU, 2012b, p. 27).

Para Candau (2012b), é preciso trabalhar simultaneamente a recusa da padronização e o combate a todos os modos de desigualdade e discriminação existentes na sociedade. A igualdade atribui a aprovação dos direitos essenciais de todos e todas. Entretanto, esses indivíduos não são estereotipados. Portanto, é necessário que suas diferenças sejam admitidas como componentes efetivos na formação da igualdade.

A “educação como instituição” está alicerçada na afirmativa de saberes e preceitos conceituados como universais, uma universalidade frequentemente formal, que culmina por estar embasada na cultura ocidental, europeia. É necessário, então, questionar e debater essa universalidade, porém, com cautela para não adentrar em um relativismo absoluto, limitando a discussão dos saberes e princípios difundidos por meio da educação formal a um âmbito cultural específico, desencadeando ainda a negação da respectiva oportunidade de se construir algo coletivamente, ajustado entre os diferentes. O tema do “conhecimento e dos valores transculturais” acarreta um posicionamento crítico ao que se refere aos “conhecimentos e

valores universais”, como também ao que se trata do relativismo cultural radical. (CANDAU, 2012b, p. 28).

Por conta do processo de colonização civilizador eurocêntrico, as relações sociais e, conseqüentemente, a educação estão centradas em valores europeus. Nessa perspectiva, de acordo com Candau (2012b), se inclui no ‘nós’, todos os indivíduos e círculos sociais que possuem paradigmas similares, que detêm costumes, princípios, estilos, concepções a respeito da existência que se assemelham e se fortalecem mutuamente. Os que se defrontam com esses modos de se estabelecer no mundo devido a sua etnia, espiritualidade, tradições, preceitos, classe social, etc, são os ‘outros’.

Skliar e Dutchanszky (2000 *apud* CANDAU, 2012b) especificam três maneiras em que tem transcorrido o enfrentamento da diversidade, “configurando os imaginários sociais sobre a alteridade: ‘o outro como fonte de todo mal’, ‘o outro como sujeito pleno de um grupo cultural’, ‘o outro como alguém a tolerar’” (CANDAU, 2012b, p. 29 – grifos da autora).

Segundo Candau (2012b), o primeiro entendimento, em consonância com os autores, evidenciou-se predominantemente nas conexões sociais no decorrer do século XX e se caracteriza de diversas maneiras, que vão do extermínio físico do outro ao cerceamento interno por intermédio de padronização de hábitos e doutrinas. Em se tratando da educação, esse conceito frequentemente vem atribuindo uma forma de excluir o elemento nocivo.

Sendo assim, adere-se a uma perspectiva dupla e dicotômica:

Uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os ‘outros’ são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas. Se nos situamos nos primeiros, o que temos de fazer é eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar o ‘outro’. Caso nos sintamos representados como integrantes do pólo oposto, ou internalizamos a nossa ‘maldade’ e nos deixamos ‘salvar’, passando para o lado dos ‘bons’ ou nos confrontamos violentamente com estes (CANDAU, 2012b, p. 30).

Conforme Candau (2012b), na educação essa concepção também tem se definido de diversos modos, alguns mais tênues e outros mais evidentes. Se efetiva quando o insucesso escolar é referido a aspectos sociais ou étnicos das crianças; no momento em que se diferencia os feitos das escolas de acordo com a procedência dos educandos e educandas, levando em consideração que uns/umas são superiores do que outros/as, possuem capacidade elevada e, para que uma educação de qualidade prospere, não devem se mesclar com indivíduos de capacidade inferior; quando educadores se posicionam perante os/as educandos/as com base em estereótipos e perspectivas distintas consoante a proveniência social e as particularidades culturais das comunidades designadas; quando se valoriza unicamente a lógica e se

desvaloriza pontos emocionais existentes nas etapas de ensino-aprendizagem; quando se dá prioridade apenas a expressão verbal, desvalorizando outras maneiras de expressão humana, como a física-motora, a arte e as respectivas modalidades artísticas, etc. Um exemplo desse fato se dá quando as instituições escolares pertencentes ao estado de São Paulo recebem alunos transferidos das regiões Norte e Nordeste e, ao invés haver acolhimento, propiciando compartilhamento e troca entre culturas, acabam por segregar e julgar seus conhecimentos e aprendizados de modo preconceituoso.

A afirmativa “*os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural*” se origina de um conceito de cultura no qual este retrata um grupo homogêneo de convicções e hábitos de vida. “A radicalização desta visão levaria a encerrar a alteridade na pura diferença. As diferenças são essencializadas.” (CANDAU, 2012b, p. 31). No campo educacional esse posicionamento pode se validar a partir de duas expressões centrais:

uma entrada folclórica, caracterizada por um percurso turístico de costumes e escolarizada que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista de festejos escolares e a reivindicação da localização com retórica legitimadora da autonomia institucional (SKLIAR E DUTCHANSZKY, 2000, p. 171 *apud* CANDAU, 2012b, p. 31).

Em se tratando do termo ‘*o outro como alguém a tolerar*’, este solicita a se reconhecer que as diferenças existem, porém nesse reconhecimento se encontra uma incongruência, uma vez que admitir ao diferente como convicção inclui igualmente consentir grupos dos quais as designações são as condutas “*antissociais e opressivas*” (Skliar e Dutchanszky, 2000, p. 174 *apud* CANDAU, 2012b, p. 31). Na área educacional, é possível que a tolerância se fixe no raciocínio insalubre, impedindo que se examine e que se tome atitude em se tratando dos preceitos que regem a cultura atual, ocasionando um esquivamento da polêmica, acatamento da pacificação como princípio definitivo e evitação de indagar a “‘ordem’ como comportamento a serem cultivados” (CANDAU, 2012b, p. 32).

De acordo com Taylor (2002), “nosso sentido tácito da condição humana pode bloquear nossa compreensão dos ‘outros’” (CANDAU, 2012b, p. 32). Logo, segundo Candau (2012b), é imprescindível proporcionar métodos educacionais que possibilitem a identificação e a desconstrução de pressupostos, geralmente implícitos, que impossibilitam uma proximidade acessível com a vivência dos ‘outros’.

Junto aos objetivos das escolas, para Candau (2012c), um dos reputados como fundamental, formador do próprio arranjo da instituição escolar, é a educação para a cidadania. Em termos históricos, colaborou para vetar e/ou omitir as diferenças, representada,

por exemplo, por meio do mito da democracia racial. Se torna necessário, portanto, refletir a respeito da questão e do significado de cidadania com a qual se pretende trabalhar. Em consonância com Candau (2012c):

De que cidadania falamos? Que cidadania queremos ajudar a construir? Como ressignificar este conceito que está relacionado à dimensão pública, sociopolítica e coletiva da vida? Como favorecer uma cidadania diferenciada, que procura articular igualdade e diferença? (CANDAU, 2012c, p. 62-63).

Indubitavelmente, ser educador/a atualmente presume adotar um seguimento “de desnaturalização da profissão docente, do “ofício de professor/a”, e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos/as” (CANDAU, 2012c, p. 63).

2.3 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO

De acordo com Candau (2012b), é válido evidenciar constantemente que o multiculturalismo não surgiu nas universidades e no meio acadêmico, em sua generalidade. É proveniente de batalhas dos grupos sociais discriminados e suprimidos de uma cidadania integral, os movimentos sociais, principalmente os relacionados às temáticas identitárias, que integram a gênese de formação do multiculturalismo. Não é plausível abordar problemáticas referentes ao multiculturalismo com a ausência de uma comunicação intensiva com os grupos sociais, conexão esta que atravessa por alguma espécie de comparecimento nos diversos fóruns pertencentes à sociedade nos quais as contendas e conflitos multiculturais se sucedem. Assim sendo, o multiculturalismo não deve ser resumido a um conteúdo de trabalho acadêmico. Ao passo que entra no raciocínio acadêmico, simultaneamente o obriga constantemente a inúmeras indagações com base na perspectiva e do engajamento da militância.

Um problema adicional para se adentrar na questão do multiculturalismo está atribuído à “polissemia do termo” (CANDAU, 2012b, p. 33). Abundantes e múltiplos são os conceitos e as tendências multiculturais. Para Candau (2012b), essa vertente de pensamento vem sendo validada e debatida por apoiadores e críticos, como um método de tratar as diferenças, quer na esfera político-social, cultural ou educativa.

Nos EUA, conforme Candau (2012b), Peter McLaren e James Banks são dois significativos autores que trabalham a questão do multiculturalismo com base em fatos estadunidenses. Fundamentado na Pedagogia Crítica, McLaren, em se tratando do “multiculturalismo como projeto político”, elenca quatro grandes linhas: “multiculturalismo

conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico” (CANDAU, 2012b, p. 34). Apesar de apontar esses quatro aspectos, admite que as especificidades de cada pensamento tendem a se mesclar entre si no interior do âmbito global do cotidiano social.

Para o tema tratado nessa pesquisa, vamos aprofundar na explanação somente do multiculturalismo crítico, pois é essa tendência que nos interessa, denominada por McLaren também como multiculturalismo revolucionário. Segundo Candau (2012b), essa concepção se inicia da afirmativa de que é necessário que o multiculturalismo seja contextualizado com base em uma pauta política de transformação, do contrário periga subjugar-se a mais uma maneira de adequação à norma social em vigor.

Entende as representações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva, argumenta que a diversidade deve ser afirmada *dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social* (p.123). Entende o educador como agente revolucionário (...) (CANDAU, 2012b, p. 36 – grifos da autora).

Conforme Candau (2012b), para McLaren, as questões relacionadas à diferença são definidas por meio de “processos históricos, pelas mentalidades e ideologias, pelas relações de poder e mobilizam processos políticos e sociais” (CANDAU, 2012b, p. 37).

De acordo com Candau (2012c), o conhecimento escolar não se trata de um material incontestável e imparcial, com base no qual os educadores configuram o ensino. Refere-se de uma elaboração “permeada por relações sociais e culturais, processos complexos e transposição/recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente” (CANDAU, 2012c, p. 59).

Para Candau (2012b), uma das problemáticas consideradas cruciais é a apontada por Garcia Castaño, Pullido e Montes del Castillo (1998)²², que defendem que, considerando que todo formato de educação multicultural está embasado na existência de uma concepção de cultura, a dificuldade se coloca em que grande parte das ocasiões, essa noção não está clara. Entretanto, seu desvelamento deve ocorrer para se compreender o significado crucial da proposição, visto que,

em geral, a concepção de cultura predominante nas propostas de educação multicultural aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis

²² “antropólogos que trabalham nos Laboratórios de Estudios Interculturales das universidades de Granada, Almeria e Murcia (Espanha)” (Candau, 2012b, p. 41).

atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se considera a eles pertencerem (CANDAU, 2012b, p. 41).

Em consonância com Candau (2012b), esse é um fato que se encontra frequentemente corrente na suposição dos/as professores/as e da sociedade com um todo, que inclinam-se a categorizar os indivíduos de acordo com características julgadas como intrínsecas à certos círculos sociais.

Segundo Candau (2012b), Jordan (1996) reputa que “os termos multicultural e intercultural têm sido frequentemente empregados como sinônimos” (CANDAU, 2012b, p. 42). É relevante, ao debater a respeito de multiculturalismo e de interculturalismo, saber os distintos pontos de vistas dessas expressões, compreendendo em que aspectos se parecem e em que grau se contrariam.

De acordo com Candau (2012b), Forquin (2000) declara que a expressão multiculturalismo tem, paralelamente, “um sentido descritivo e um normativo, ou prescritivo” (CANDAU, 2012b, p. 42). No descritivo, compreende-se o termo como a “situação ‘objetiva’ de cada contexto”, em que convivem grupos de procedência étnica ou pertencentes a regiões mundiais diferentes, com idiomas diversos, convicções e associações religiosas também múltiplas. Em síntese, “o sentido descritivo reflete a realidade multicultural de uma determinada sociedade” (CANDAU, 2012b, p. 42). A respeito do sentido prescritivo, Forquin destaca que a utilização da expressão multicultural adota configurações diversificadas. Estabelecendo uma relação entre multiculturalismo e educação, assinala a possibilidade real de o ensino se direcionar para uma comunidade culturalmente plural sem ser, contudo, multicultural. Em vista disso:

a educação só apresenta-se como multicultural no momento em que põe em ação na escola certas escolhas pedagógicas, que representem em seus conteúdos e métodos a diversidade cultural do público ao qual se dirige (CANDAU, 2012b, p. 42-43).

Forquin (2000), segundo Candau (2012b), conclui especificando duas categorias de multiculturalismo, “um considerado ‘aberto e interativo’ e outro ‘discriminador e defensivo’”. Considera que o interculturalismo se refere ao multiculturalismo ‘aberto’, que deve ser privilegiado” (CANDAU, 2012b, p. 43), afirmando o favorecimento da interação entre os sujeitos que carregam identidades culturais dissemelhantes, atentando que isso também significa a ampliação e o engrandecimento de suas concepções mas, somado a isso, também há a possibilidade de instabilidade e conflito. Em consonância com essa afirmação, para a

professora e pesquisadora Abdallah-Pretceille (2001 *apud* CANDAU, 2012b) a interação é um elemento essencial da perspectiva intercultural.

A concepção de Candau (2012b) se encontra em sintonia com a de Forquin, ao afirmar que o multiculturalismo não deixa de ser um dado da realidade, já que as sociedades são multiculturais. Assume que existem diversas tendências, que vão desde as que exercem:

posições radicalmente diferencialistas e culturalistas, que partem de delimitações precisas dos universos culturais, até aquelas que concebendo as culturas como fenômenos dinâmicos em contínuo processo de construção, desconstrução, reconstrução e ‘hibridização’, colocam a ênfase nas ‘fronteiras’, nos lugares do encontro e do confronto de tradições, pertencas e identidades, podendo-se chegar inclusive a romper com o multiculturalismo, na medida em que desaparece qualquer vínculo do indivíduo com o/s grupos/s de referência. Tudo passa a ser visto na óptica do sujeito individual como reduzido a uma ‘celebração móvel’ (Stuart Hall, 1997) (CANDAU, 2012b, p. 45).

Candau (2012b), considera o interculturalismo como uma perspectiva que influencia a educação em todas as suas extensões, propiciando uma “dinâmica de crítica e autocrítica” (CANDAU, 2012b, p. 45), reconhecendo a interatividade e o diálogo mútuo, entre indivíduos e círculos culturais diversos.

Para Candau (2012b), a interculturalidade norteia métodos que são baseados no “reconhecimento do direito à diferença” e o combate em oposição a todos os modos de “discriminação e desigualdade social” (CANDAU, 2012b, p. 45-46). Visa impulsionar trocas embasadas no diálogo e na igualdade entre sujeitos e grupos pertencentes a esferas sociais distintas, trabalhando as divergências intrínsecas a esta realidade. Não desconsidera as relações de poder existentes nos relacionamentos sociais e entre as pessoas. Admite e se encarrega das contendas buscando os planos mais apropriados para encará-las. Portanto, refere-se a um desenvolvimento contínuo, constantemente incompleto, caracterizado por um deliberado intento de proporcionar entre os grupos envolvidos uma troca democrática e não somente uma convivência amena em uma mesma área.

Atualmente, o que está em pauta, segundo Candau (2012c), é o conflito entre diferentes perspectivas de qualidade da educação, que estão relacionadas com as variadas maneiras de compreender as conexões entre educação, instituição de ensino e sociedade. Sendo assim, Candau aponta três principais concepções: a primeira concebe a educação como uma mercadoria capacitada em atender às demandas do progresso econômico e comercial, tendo como principal objetivo a formação de cidadãos empreendedores e consumistas; a segunda compreende a excelência da educação como um retorno à perspectivas e feitos tradicionais de ensino, afirmando que a modernização desvitalizou a educação; a terceira

acredita veementemente que a educação é capaz de contribuir com o andamento de renovação estrutural da sociedade, assumindo uma "perspectiva crítica e intercultural" (CANDAU, 2012c, p. 66).

A educação intercultural, conforme Candau (2012b), desfaz a perspectiva "essencialista das culturas e das identidades culturais". Inicia da afirmativa de que nas sociedades "os processos de hibridização cultural" são acentuados e mobilizantes da formação de "identidades abertas", em constante elaboração. Possui compreensão a respeito dos instrumentos de poder que penetram nas conexões culturais. Não desassocia as "questões da diferença e da desigualdade" (CANDAU, 2012b, p. 46) correntes na realidade interna e externa do país. A perspectiva intercultural que Candau (2012a) assume, se assemelha ao multiculturalismo crítico de McLaren (1997; 2000 *apud* CANDAU, 2012b, p. 46).

Isto posto, Candau (2012b) especifica determinados desafios²³ que são necessários encarar se o objetivo for possibilitar uma "educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória". Estes desafios projetaram-se ao redor de atitudes específicas consideradas essenciais: "desconstruir, articular, resgatar e promover" (CANDAU, 2012b, p. 47).

DESCONSTRUIR

Penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira.

ARTICULAR

Articular igualdade e diferença (...).

RESGATAR

Resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais (...)

PROMOVER

Promover experiências de interação sistemática com os 'outros' (...)

Reconstruir a dinâmica educacional (...) (CANDAU, 2012b, p. 48-49).

De acordo com Candau (2012b), para o progresso de uma educação intercultural é preciso identificar o aspecto injusto, segregador e racista da sociedade, da educação e dos indivíduos como um todo. É necessário articular, nas políticas e práticas de ensino, a legitimação e o enaltecimento da diversidade cultural com as questões relacionadas "à igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as" (CANDAU, 2012b, p. 48). É imprescindível que se atue com um "conceito dinâmico e histórico de cultura" (CANDAU, 2012b, p. 48), apto de incorporar as bases históricas e as atuais estruturas, esquivando-se de uma percepção das culturas como esferas cerradas e em procura do 'fidedigno', como um fundamento pré-estabelecido e uma referência que não se encontra em constante

²³ Em um "trabalho apresentado no II Seminário Internacional sobre *Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais*, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, realizado em Florianópolis, de 8 a 11 de abril do presente ano" (CANDAU, 2012b, p. 47).

movimentação. É preciso que se vivencie uma veemente interação com distintas maneiras de existir e manifestar-se. A educação intercultural se trata de um prisma geral que possui o encargo de tocar todos os sujeitos e a todas as extensões do processo educativo, como também as distintas áreas que ele se expande.

No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade, etc (CANDAU, 2012b, p. 49).

É indispensável nesse andamento possibilitar “processos de ‘empoderamento’²⁴, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade” (CANDAU, 2012b, p. 49), isto é, chances inferiores de intervir nas definições e nos procedimentos públicos.

O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil (CANDAU, 2012b, p. 50).

Em consonância com Candau (2012b), há necessidade de “políticas públicas institucionais” que possibilitem realmente um “projeto de sociedades multiculturais” (CANDAU, 2012b, p. 50), que englobe impreterivelmente o cumprimento de uma educação nessa compreensão. A concepção intercultural quer proporcionar uma educação para a legitimidade do ‘outro’, para a comunicação entre os grupos sociais e culturais dissemelhantes. Uma educação com a capacidade de propiciar a elaboração de um projeto conjunto, por intermédio do qual as “diferenças sejam dialeticamente integradas” (CANDAU, 2012, p. 51). A concepção intercultural está direcionada para a estruturação de “uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Santos, 2001) (CANDAU, 2012, p. 51).

2.4 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA/S

²⁴ “empoderamento, significa que cada cidadão/ã deve descobrir, construir e exercer no cotidiano, individual e coletivamente o poder que tem pela própria condição de cidadania. É importante que cada grupo, movimento, associação descubra seu poder e o exerça. Constitui uma tarefa educativa fundamental colaborar na construção do empoderamento dos grupos tradicionalmente marginalizados e hoje excluídos: indígenas, negros, mulheres, jovens, desempregados, analfabetos, sem terra, sem casa, etc.; todos esses grupos aos que o sistema dominante faz crer que não têm poder, porque o poder está concentrado principalmente exclusivamente nos políticos, empresários e investidores” (Sacavino, 1998, p. 83 *apud* CANDAU, 2012b, p. 49).

Candau (2012c) parte da afirmativa de que não existe educação que não se apresente submersa na cultura produzida pela humanidade e, especialmente, do período histórico e da conjuntura em que se encontra. Assim sendo, não há possibilidade de engendrar uma vivência pedagógica totalmente ausente de alguma característica cultural. Ou seja, há uma conexão inerente entre “educação e cultura/s” (CANDAU, 2012c, p. 69).

Variados autores estão desenvolvendo análises e efetuando denúncias a respeito do feito, de um modo geral, “padronizador, homogeneizador e monocultural da educação” (CANDAU, 2012c, p. 70), efetivo principalmente no que se designa como “*cultura escolar e cultura da escola*” (Forquin, 1993 *apud* CANDAU, 2012c).

Atualmente, de acordo com Candau (2012c), é intensa e crescente a consciência da condição monocultural das instituições escolares, como também a urgência de que esta situação se quebre e que se desenvolva “práticas educativas em que as questões da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes” (CANDAU, 2012c, p. 70).

Uma colaboração adicional considerada relevante para um entendimento atual das conexões entre “educação e cultura/s” relaciona-se a uma percepção diferenciada da escola como um ambiente de “*cruzamento de culturas* (Pérez Gómez, 1994; 2001), fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2012c, p. 70).

Candau (2012c), propõe determinados componentes na concepção da “reinvenção da escola” (CANDAU, 2012c, p. 72), reputados como relevantes para que sejam inseridos nas práticas educativas e nos métodos de formação inicial e continuada de docentes. Concebe a reflexão e a discussão a respeito das percepções de conhecimento - plural, dinâmico e contínuo; aprendizagem - promovendo interações; ensino - despertando anseios e indagações, como também exigindo entendimento dinâmico e crítico; educador/a - atualizados, atuantes no debate social e agentes culturais e transformadores; escola - ambiente de comunicação crítica e reflexiva, assim como de articulação entre igualdade e diferença, construindo identidades.

Outro componente a ser abordado, considerado de especial importância para Candau (2012c), se trata de propiciar momentos que beneficiem a apropriação de consciência da formação da identidade particular de cada indivíduo, localizando-a e estabelecendo analogia com os andamentos socioculturais da conjuntura na qual pertence e com a história do país de origem.

O que temos constatado é a pouca consciência que em geral temos destes processos e do cruzamento de culturas presentes neles. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada (CANDAU, 2012c, p. 73-74).

Segundo Candau (2012c), agregado ao reconhecimento da identidade cultural pessoal, outro componente a ser salientado dá-se ao juízo que se engendra dos “outros”, dos considerados “diferentes”.

Em se tratando da diferença, Silva (2000) apresenta, conforme Candau (2012d), uma diferenciação entre diversidade e diferença, que Candau considera particularmente apropriada para explicar o enfoque que situa a concepção intercultural:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, nesse sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (SILVA, 2000, p. 44-45 apud CANDAU 2012d, p. 90).

Portanto, segundo Candau (2012d), as diferenças são engendradas continuamente, de acordo com o período histórico, de maneira dinâmica, concebidas nas relações sociais e influenciadas por “questões de poder”. São constituidoras de sujeitos e círculos sociais. Tem de ser legitimadas e consideradas de modo positivo em se tratando das características constantemente “dinâmicas de identidade”, mas, simultaneamente, defrontadas as predisposições de convertê-las em desigualdades, tal como transformar os indivíduos a elas mencionados motivo de “preconceito e discriminação” (CANDAU, 2012d, p. 90).

O objetivo central do multiculturalismo, conforme Candau (2012d), é o trabalho com as diferenças culturais. Candau situa a concepção intercultural no campo das categorias multiculturais classificando três amplas posições: “o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade” (Candau, 2009b apud CANDAU 2012d, p. 90).

De acordo com Candau (2012d), as duas abordagens iniciais, especialmente a primeira, são mais constantes nas sociedades vigentes e por vezes coexistem de modo tenso e conflitivo. Elas que, geralmente, são centralizadas nas polêmicas a respeito da “problemática multicultural”. Entretanto, Candau se posiciona na terceira concepção, que apresenta o “multiculturalismo aberto e interativo” (CANDAU, 2012d, p. 92), que enfatiza a interculturalidade, por reputá-la a mais apropriada para a formação de “sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidades” (Candau, 2008b apud CANDAU, 2012d, p. 92).

2.5 A DIDÁTICA CRÍTICA INTERCULTURAL E O MAPA CONCEITUAL

Candau (2012e), considera a delimitação de inserir a interculturalidade no plano do multiculturalismo. Sua particularidade está em empregar o realce na interação entre diferentes grupos socioculturais, beneficiando a comunicação entre seus indivíduos, seus conhecimentos e procedimentos sociais. Entretanto, a autora afirma que o termo educação intercultural permite variadas interpretações, possuindo como fundamento variadas teorias como referência.

Em um trabalho atual, segundo Candau (2012e), Catherine Walsh, especialista no tema e docente da Universidad Andina Simon Bolívar, sede do Equador, durante a sua palestra de abertura do XII Congresso da *ARIC*²⁵, efetuado em Florianópolis, em 2009, diferencia três conceitos essenciais de educação intercultural, atualmente existentes na América Latina, eles são: relacional, funcional e a interculturalidade crítica.

Conforme Candau (2012e), Walsh, a partir do filósofo peruano Fidel Tubino (2005), explica e debate a respeito da interculturalidade funcional e crítica. Contudo, para a nossa pesquisa, é relevante aprofundarmos a abordagem apenas a respeito da interculturalidade crítica. Essa concepção questiona:

as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012e, p. 127).

Candau (2012e), considerou necessário a elaboração, de modo coletivo com sua equipe de pesquisa²⁶, de uma perspectiva de educação intercultural que valesse de referência para os trabalhos do grupo e, a partir desse intuito, optou pelo uso do conceito dos mapas conceituais. A ideia dos mapas conceituais se originou com os trabalhos de Joseph Novak²⁷, nos anos de 1970. O pesquisador entende os mapas conceituais como instrumentos, dos quais o objetivo fundamental é ordenar e retratar o conteúdo e seus saberes. De acordo com Novak e Cañas (2005), “os mapas conceituais são estruturados a partir de conceitos fundamentais e suas relações” (CANDAU, 2012e, p. 128).

²⁵ “*Association pour la Recherche Interculturelle*” (CANDAU, 2012e, p. 126).

²⁶ Grupo de Estudos a respeito do Cotidiano, Educação e Cultura(s) - GECEC, coordenado pela professora Vera Candau e vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio.

²⁷ “pesquisador estadunidense, especialista em psicologia cognitiva. Tem por base a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel” (CANDAU, 2012e, p. 128).

Baseados nessa concepção, a pergunta central que conduziu os trabalhos foi: “em que consiste a educação intercultural?” (CANDAU, 2012e, p. 128). Sendo assim, de acordo com Candau (2012e), foram trabalhados coletivamente os variados processos da evolução do mapa conceitual. O caminho primordial compreendeu em determinar as categorias essenciais. Após muitas reuniões, consideraram, de maneira consensual, que eram: “sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas” (CANDAU, 2012e, p. 128-129). Com o mapa conceitual possuindo as categorias essenciais e as subcategorias sugeridas para cada uma delas, deu-se o levantamento de palavras correlacionadas entre elas. O mapa pode ser conferido no anexo A.

Segundo Candau (2012e), a primeira categoria, “sujeitos e atores”, diz respeito à ascensão de trocas tanto entre indivíduos, quanto entre círculos sociais pertencentes de variados “grupos socioculturais”. Assim:

A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social (CANDAU, 2012e, p. 129).

Em vista disso, para Candau (2012e), é relevante que as ações educativas se iniciem do reconhecimento das diferenças existentes na instituição escolar e na sala de aula, o que requer uma quebra com os métodos de homogeneização, que tolhem e suprimem as diferenças, fortificando o “caráter monocultural da culturas escolares” (CANDAU, 2012e, p. 129).

Nesse sentido, é necessário, como afirmam Luisa Cortesão e Stephen Stoer (1999 *apud* CANDAU, 2012e), cessar com o “daltonismo cultural”²⁸ e ter evidente o “arco-íris de culturas”²⁹ (SANTOS, 1995 *apud* CANDAU 2012c, p. 75) nas práticas educativas. Isso presume desconstruir todo um seguimento de ações naturalizadas e arraigadas no ofício do professor para que os docentes sejam capazes de inovar os modos de situar e interceder cotidianamente nas instituições escolares e na sala de aula. Requer também a valorização das trajetórias vivenciadas pelos educandos/as e educadores/as e a formação de suas identidades

²⁸ Segundo Candau (2012c), esse é um termo utilizado pelos autores portugueses, Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999, p. 56) que assim o fundamentam: “[...] A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de ‘daltonismo cultural’.” (Candau, 2012c, p. 75).

²⁹ “[...] Boaventura de Sousa Santos afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas” (Santos, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de ‘ver’ este e outros conjuntos de cores [...]” (Candau, 2012c, p. 75).

culturais, beneficiando reciprocamente “a troca, o intercâmbio e o reconhecimento” (CANDAU, 2012e, p. 130), como também incentivar que docentes e discentes se questionem a respeito de quem se posiciona na condição de “diferentes”. Essa condição também convoca a instituição escolar a se aproximar de diversos grupos existentes na comunidade, colaborando para uma “dinâmica escolar aberta e inclusiva” (CANDAU, 2012e, p. 130).

Para Candau (2012e), a segunda categoria, “saberes e conhecimentos”, possui, evidentemente, especial relevância para a Didática. O conhecimento, geralmente, está composto por conceituação, definições intelectuais e ponderações sistemáticas que detêm vinculações com diversas ciências. Tais conhecimentos são, comumente, considerados como científicos e universais, assim como manifestam um cunho monocultural. Com relação aos saberes, são reputadas produções dos variados “grupos socioculturais” (CANDAU, 2012e, p. 130), que estão aludidos às suas ações diárias, costumes e entendimentos de mundo. São compreendidos como peculiares e assistemáticos.

Em conformidade com Koff (2009, p. 61), Candau (2012e) afirma que é relevante identificar a presença de variados conhecimentos e saberes na rotina escolar e buscar incentivar a comunicação entre eles, acolhendo as contendas que surgirem desse diálogo. Logo:

Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Nesta perspectiva, é importante conceber a escola como um “espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas”, como propõe Pérez Gómez (2001) (CANDAU, 2012e, p. 131).

O que Candau (2012e) considera relevante na concepção intercultural é o incentivo da comunicação, do respeito recíproco e da estruturação de associações e compreensões comuns na rotina escolar e nas etapas de ensino-aprendizagem desenvolvidas junto aos alunos/as.

A terceira categoria relacionada à interculturalidade segundo Candau (2012e), “práticas socioeducativas”, solicita o questionamento das dinâmicas regulares das etapas educativas, comumente padronizadas e estereotipadas, desconexas dos “contextos socioculturais”, dos indivíduos que dela participam e fundamentadas “no modelo frontal³⁰ de ensino-aprendizagem”. Possibilita “dinâmicas participativas, processos de diferenciação

³⁰ O ensino frontal, concepção imperante nas escolas, precisa ser substituído pelo o que Koff (2008) chama de “sala de aula ampliada”: “Nela os diferentes espaços escolares (...) e mesmo espaços fora da escola (...) são concebidos como “sala de aula”, na medida em que podem propiciar processos de aprendizagem e ensino, tanto para professores/as como para alunos/as” (CANDAU, 2012c, p. 61).

pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva” (CANDAU, 2012e, p. 132).

Dois enfoques contidos nessa categoria são destacados por Candau (2012e) e são de especial importância para a Didática: “a diferenciação pedagógica e a utilização de múltiplas linguagens e mídias” na rotina escolar (CANDAU, 2012e, p. 132). A “diferenciação pedagógica” solicita uma conduta mais abrangente que, não deixando de considerar os fatores psicológicos, como os relacionados aos andamentos e formas de aprendizagem, também integrem o uso de variadas manifestações culturais, além de criação de instrumentos pedagógicos e a elaboração de circunstâncias efetivas nas instituições escolares que viabilizem uma eficaz diferenciação. “Linguagens e mídias” ocupa-se de engendrar a instituição escolar como um núcleo cultural no qual diversas linguagens e mostras culturais se apresentam e são geradas. Não ocupa-se de incluir meramente “as novas tecnologias de informação e comunicação e sim dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população” (CANDAU, 2012e, p. 132-133), possuindo, entretanto, ocorrência superior entre as crianças e os jovens, caracterizando suas identidades.

A quarta e última categoria, “políticas públicas”, dirige-se para as conexões das etapas educacionais e a conjuntura político-social em que se incluem. A concepção intercultural crítica legitima os diversos movimentos sociais que se organizam progressivamente ao redor de:

questões identitárias, defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição e apóia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais, na perspectiva de radicalização dos processos democráticos (CANDAU, 2012e, p. 133).

Na concepção da Didática, reputa ter constantemente evidenciado o contexto em que se efetuam as ações educativas, as coações e oportunidades que lhe são pertencentes, e aprimorar uma comunicação crítica e assertiva orientada a consolidar concepções educativas e sociais direcionadas “a radicalizar os processos democráticos e articular igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrosocial à sala de aula” (CANDAU, 2012e, p. 133). Enfatiza que o cenário emancipador é a principal orientação com base no qual se pretende possibilitar que todos/as tenham uma educação de qualidade.

Considerando, portanto, toda a explanação realizada, nossa pesquisa visa incorporar a perspectiva da interculturalidade crítica de Candau (2012a) para refletir a respeito da “Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Arte”, averiguando se essa concepção se encontra no livro didático de Arte – Manual do Professor – “Ligamundo: arte 5º ano:

ensino fundamental: anos iniciais / Rafael Presto...[et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2017.”³¹ – e, se não, como pode colaborar para a superação de estereótipos e mistificações a respeito de grupos socioculturais que são historicamente inferiorizados, objetivando o despertar de pensamentos e ações que valorizem as pluralidades culturais, o respeito e o reconhecimento das diferenças, promovendo, dessa forma, igualdade de direitos na sala de aula e, conseqüentemente, fora dela.

³¹ Coleção escolhida (entre as disponibilizadas) pela maioria dos professores/as de Arte da rede municipal de Rio Claro-SP, por meio de votação em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), para ser trabalhada com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, entre os anos de 2019 a 2022, nas escolas do município.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção refere-se à metodologia da pesquisa e nela expusemos as seguintes abordagens que serão adotadas no decorrer do trabalho: o paradigma qualitativo de pesquisa; o método de pesquisa que trata a respeito da análise documental; a categorização e análise de dados – a análise de conteúdos.

3.1 PARADIGMA QUALITATIVO DE PESQUISA

O paradigma que iremos utilizar em nossa pesquisa será o qualitativo. Segundo Minayo & Sanches (1993), quem deu maior solidez a esta análise foi Max Weber, em contraposição ao positivismo³². Weber afirma que compete às ciências sociais o entendimento da significação da atividade humana, e não somente o relato das condutas. Declara, também, que o componente principal “na interpretação da ação é o dimensionamento do significado subjetivo daqueles que dela participam” (Weber, 1970 *apud* MINAYO & SANCHES, 1993, p. 243).

Do mesmo modo, William Thomas (1970 *apud* MINAYO & SANCHES, 1993) progrediu na concepção do teorema clássico de acordo com o qual é imprescindível, na análise das pessoas, desvendar de qual maneira eles determinam as conjunturas nas quais se situam, visto que “*se eles definem situações como reais, elas são reais em suas conseqüências*” (THOMAS, 1970, p. 245-247 *apud* MINAYO & SANCHES, 1993, p. 243).

O que Weber e Thomas sustentam fez-se atualmente “axioma da investigação dos “objetos” sociais” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 243). O entendimento de que os indivíduos reagem a incentivos externos de modo seletivo, assim como esta seleção sofre influência poderosa por conta da forma mediante a qual eles determinam e consideram circunstâncias e ocorrências, acabou por tornar complexa a lógica a respeito da cientificidade como protótipo já concebido.

Weber (1970), estabelece a incumbência qualitativa como a busca de se alcançar de modo preciso o conhecimento de um acontecimento histórico, ou seja, relevante em sua particularidade.

É na esfera “da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 244). O entendimento profundo das conexões e ações dos

³² “resumindo, a abordagem positivista limita-se a observar os fenômenos e fixar as ligações de regularidade que possam existir entre eles, renunciando a descobrir causas e contentando-se em estabelecer as leis que os regem. A lógica que preside esta linha de atividade é de caráter comparativo e exterior aos sujeitos. O positivismo não nega os significados, mas recusa-se a trabalhar com eles, tratando-os como uma realidade incapaz de se abordar cientificamente” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 244).

indivíduos com as significações que as estimulam é drasticamente dessemelhante do conjunto de fatos “sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 244).

O paradigma qualitativo efetua uma íntima e imprescindível aproximação entre sujeito e objeto, visto que os dois possuem a mesma essência: “ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 244).

Contudo, segundo Minayo & Sanches (1993), não se admite no trabalho epistemológico de delimitação qualitativa o entendimento do outro e da existência a uma sapiência introspectiva individual. É em decorrência disso, que existe a necessidade de se sobrepujar esta conceituação, visando uma conduta mais dialética incorporada nas perspectivas descritas por Bruyne et al. (1991 *apud* MINAYO & SANCHES, 1993, p. 244):

a) o movimento concreto, natural e sócio-histórico da realidade estudada (sentido objetivo); b) a lógica interna do pensamento enquanto sentido subjetivo; e c) a relação entre o objeto real visado pela ciência, o objeto construído pela ciência e o método empregado (sentido metodológico).

No paradigma qualitativo, “a abordagem dialética atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo, portadoras de significado” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 244). Sincronicamente, busca compreender todos os estágios da investigação e da análise como parcelas do social investigado e como seu potencial pensamento crítico. Desse modo, reputa “os instrumentos, os dados e a análise numa relação interior com o pesquisador, e as contradições como a própria essência dos problemas reais” (MINAYO, 1982 *apud* MINAYO & SANCHES, 1993, p. 244).

Para Bauer, Gaskell, & Allum (2008), a pesquisa qualitativa é inerentemente mais crítica e eminentemente emancipatória. Um relevante propósito do pesquisador qualitativo é tornar-se apto a enxergar “através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados” (Bryman, 1988, p. 61 *apud* Bauer, Gaskell, & Allum, 2008, p. 32). Esta categoria de perspectiva resguarda a necessidade de entender as compreensões que os atores sociais têm a respeito do mundo, porque são estes que proporcionam a conduta que gera o respectivo universo social.

De fato, o paradigma qualitativo dirige-se constantemente em duas tendências:

numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas. Ela compartilha a idéia de “devir” no conceito de cientificidade (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 245).

De acordo com Minayo & Sanches (1993), os desafios e as incumbências dos cientistas sociais que atuam com o paradigma qualitativo, ao aderirem às críticas interiores e exteriores realizadas acerca de suas investigações, têm sido determinar o grau simbólico dos significantes e da intencionalidade, estabelecê-lo como uma área de averiguação e conceder-lhe um nível de sistematização pelo aprimoramento de métodos e técnicas.

Segundo Granger (1982 *apud* MINAYO & SANCHES, 1993), qualitativa é a realidade social e os fatos sociais são inicialmente oferecidos como qualidades em duas esferas:

a) em primeiro lugar, como um **vivido absoluto e único** incapaz de ser captado pela ciência; e b) em segundo lugar, enquanto experiência vivida em nível de forma, sobretudo da **linguagem** que a prática científica visa transformar em conceitos (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 245 – grifo dos autores).

Conforme Minayo & Sanches (1993), é precisamente em um grau mais profundo (em contínua correlação com o ecológico) – dos simbolismos, causas, anseios, comportamentos, convicções e princípios, manifestada pela linguagem trivial e na rotina diária – o intuito da abordagem qualitativa. De acordo com Bauer, Gaskell, & Allum (2008), o paradigma qualitativo esquiva-se de números, trabalha com compreensões dos acontecimentos sociais.

Utilizando uma expressão kantiana, Minayo & Sanches (1993) afirmam que, pelo fato de abordar um grau de intensidade das relações sociais, o paradigma qualitativo somente é capaz de ser utilizado para o entendimento “de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 245).

O instrumento principal da análise qualitativa é a palavra que manifesta a linguagem diária, “seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 245):

A ênfase quase absoluta na fala como material de análise transforma a questão da descoberta e da validade em habilidade de manipulação dos signos. Ela está fundamentada na crença de que a “verdade” dos significados situa-se nos meandros profundos da significação dos textos (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 246).

Para Minayo & Sanches (1993), uma investigação qualitativa integral realiza a interpretação do conteúdo dos discursos ou linguagem diária no interior de um panorama de referência, no qual a atitude objetiva nos institutos possibilitam transcender a comunicação apresentada e alcançar os significados subentendidos. Segundo os autores, um verídico

paradigma qualitativo “**descreve, compreende e explica**, trabalhando exatamente nesta ordem” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 246 – grifo dos autores).

Portanto, de acordo com Nicole Ramognino (1982 *apud* MINAYO & SANCHES, 1993), o trabalho de entendimento social deve alcançar três âmbitos: o simbólico, o histórico e o concreto. O âmbito simbólico considera os significados dos indivíduos; o histórico favorece a consolidação do tempo no campo real e analítico; e o concreto diz respeito aos alicerces e aos atores sociais relacionados.

Após o esclarecimento a respeito do paradigma qualitativo, evidencia-se os motivos pelos quais optamos por essa abordagem em nossa pesquisa. Por se tratar de uma investigação que possui a indagação de como, na perspectiva da interculturalidade crítica, o livro didático de Arte – Manual do Professor – para o 5º Ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Rio Claro-SP atua para a educação das relações étnico-raciais, a resposta a ela envolve, consequentemente, conteúdos carregados por concepções específicas e profundas, envolvendo valores característicos a respeito do contexto social, manifestados tanto em materiais didáticos quanto na postura de cada professor. Seguir as premissas do paradigma qualitativo nessa pesquisa permitirá, assim, a reflexão em torno de uma situação factual e subjetiva, o que poderá apontar rumos para se resolver o problema estudado.

3.2 MÉTODO DE PESQUISA – ANÁLISE DOCUMENTAL

Em nosso trabalho, será utilizado como método de pesquisa a análise documental, por meio da averiguação de livro didático, Manual do Professor – “Ligamundo” (PRESTO, 2017) – referente à disciplina de Arte, direcionado ao 5º ano, pertencente anos iniciais do ensino fundamental, visando compreender se há a abordagem da educação das relações étnico-raciais em uma perspectiva intercultural crítica. De acordo com Junior et al. (2021), em se tratando da pesquisa qualitativa, é possível a utilização de uma variedade de métodos e de formação e exame de dados e, em meio a eles, existe a Análise Documental. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009 *apud* JUNIOR et al. 2021), a abundância de conhecimentos que é possível ser retirados e recuperados dos documentos fundamenta a sua utilização em muitos campos das Ciências Humanas e Sociais, visto que “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (JUNIOR et al., 2021, p. 39).

Além disso, ao examinar um acontecimento e ao reestruturá-lo, Cellard (2008 *apud* JUNIOR et al., 2021) sustenta que a documentação escrita estabelece uma procedência valiosa para qualquer pesquisador nas ciências sociais. Ela não deve ser substituída em

nenhuma “reconstituição referente a um passado relativamente distante, uma vez que não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas” (JUNIOR et al., 2021, p. 39-40). Simultaneamente, ela se mantém como testemunha exclusiva de ações específicas sucedidas em um passado corrente.

Assim, a pesquisa documental compreende uma acentuada e extensa análise de variados materiais que não foram usados em qualquer outro trabalho de investigação, ou que são capazes de ser novamente analisados, visando-se outras compreensões ou dados adicionais, nomeados de documentos (Guba & Lincoln, 1981 *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 58). Desse modo, para Kripka; Scheller; Bonotto (2015), é válido afirmar que a pesquisa documental é aquela na qual as informações adquiridas são exclusivamente oriundas de documentos, com o intuito de retirar informações incluídas neles, com o objetivo de entender um evento. É uma estratégia que se vale de:

métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo. Porém, também é possível utilizar documentos e análise de documentos como estratégias complementares a outros métodos (Flick, 2009). Ao método utilizado para analisar os documentos chama-se de “método de análise documental” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 58).

Com o intento de definir a palavra documento, mesmo em se tratando de um desafio por conta da dificuldade de conceituação, Kripka; Scheller; Bonotto (2015) partem da etimologia da palavra latina “*documentum*”, possuindo o significado de “aquilo que se ensina, que serve de exemplo” (Rondinelli, 2011 *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 58). Para Cellard (2008 *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 58), documento adquire a acepção de “prova - instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta; para servir de registro, prova ou comprovação de fatos ou acontecimentos”. O autor ainda amplia o conceito do termo:

tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho [...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos (CELLARD, 2008, p. 297 *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 58).

Segundo Lüdke e André (2012), Alves-Mazotti (1998) e Oliveira (2007), conforme Kripka; Scheller; Bonotto (2015), são reputados como documentos todos os materiais escritos que têm a possibilidade de ser utilizados como fonte de conhecimento:

leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 59).

Godoy (1995 *apud* JUNIOR et al., 2021), afirma que os documentos são tidos como “primários” quando efetuados por indivíduos que tiveram vivência direta com o fenômeno referente ao foco de estudo, e “secundários”, quando realizados por sujeitos que não se encontravam efetivamente na circunstância ocorrida.

Flick (2009 *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015) destaca que o pesquisador, em um estudo documental, precisa compreender os documentos como “meios de comunicação”, uma vez que foram engendrados com determinado intuito e para certo objetivo, inclusive possuindo o desígnio de acessar um público específico. Desse modo, significa que é relevante entender quem o realizou, seu propósito, para quem foi elaborado, a finalidade de sua construção e que não podem ser usados como ‘contêineres de informações’. Também há necessidade de serem compreendidos como uma maneira de contextualizar a informação, sendo examinados como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos” (Flick, 2009, p. 234 *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 59).

Junior et al. (2021), salienta que a pesquisa documental não deve ser confundida com a pesquisa bibliográfica. O uso do documento em ambas as categorias de pesquisa acarreta que sejam julgadas como iguais, entretanto, elas são diferentes com relação à origem da documentação utilizada como investigação, em razão de a pesquisa bibliográfica possuir enfoque em documentos que já passaram por algum tratamento analítico, muitas vezes publicados no formato de artigos e/ou livros. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009 *apud* JUNIOR et al., 2021), a diferenciação imprescindível entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica é que:

a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p. 6 *apud* JUNIOR ET AL., 2021, p. 43).

Com relação à diferenciação realizada quanto aos documentos que originam as pesquisas documental e bibliográfica, Flick (2009 *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015) elucida que há a possibilidade de existirem duas categorias: os requisitados para a pesquisa e os não requisitados. Podem ser citados como documentos requisitados, por

exemplo, o pedido efetuado a determinados sujeitos para que redijam diários por um período estabelecido, com a finalidade de examiná-los. Em contrapartida, um exemplo de documento não requisitado seria o exame de diários já redigidos por indivíduos.

À vista disso, Webb e colaboradores e Lee, de acordo por Flick (2009), citados por Kripka; Scheller; Bonotto (2015), ao mencionarem “a pesquisa documental como um método não-intrusivo”, realizam a diferenciação entre registros da seguinte maneira: “os consecutivos seriam aqueles produzidos para documentar processos administrativos; e privados episódicos, aqueles produzidos ocasionalmente” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 60).

Para Cechinel, Andre et al. (2016), no meio escolar, o livro didático pode valer-se tanto como referência bibliográfica, se usado como referencial de pesquisa, quanto prestar-se como fonte documental, se adequado intrinsecamente como instrumento de estudo.

Em conformidade com Flick (2009), Gil (2010) e Scott (1990), citados por Kripka; Scheller; Bonotto (2015), apresentam uma categorização das fontes de documentação. Segundo Gil (2010) são os *Registros estatísticos*; *Registros institucionais escritos*; *Documentos pessoais* e *Comunicação em massa*. Para Scott (1990) são as de *Autoria* e de *Acesso aos documentos*. Para a nossa pesquisa, acreditamos que a categoria que melhor se adequa é a de *Autoria*, podendo ser “pessoal ou oficial (privado ou público)” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 60).

Kripka; Scheller; Bonotto (2015) afirmam que afora a decisão de quais categorias de documentos se objetiva usar, o pesquisador, ao eleger a pesquisa documental, necessita da elaboração de um “corpus”, isto é, a determinação do protótipo representativo de todos os documentos de uma categoria que se deseja investigar. Assim sendo, é relevante inclusive levar em consideração documentos que efetuam referência a demais documentos (“intertextualidade de documentos”), visando levar em consideração a “observação dessas conexões na análise, no modo como documentam e constroem as realidades sociais” (Flick, 2009 *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 60).

De acordo com Kripka; Scheller; Bonotto (2015), o pesquisador, na definição dos documentos, não deve perdurar o enfoque somente no conteúdo, porém, necessita levar em consideração a conjuntura, o uso e a utilidade dos documentos, em virtude de serem instrumentos para entender e decodificar um fato peculiar de uma trajetória de vida ou de um decurso (Flick, 2009 *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 61). A seleção dos documentos compreende definir o âmbito que será investigado. A procura por resposta a um problema influenciará no documento selecionado para a pesquisa e, assim sendo, a seleção

não é casual. Ela ocorre em razão dos objetivos e/ou hipóteses a respeito da base teórica. É relevante recordar que os questionamentos formulados ao documento pelo/a pesquisador/a, são tão imprescindíveis quanto o documento em si, concedendo-lhes sentido. Além de que, para efetuar a escolha dos documentos, Scott (1990), segundo Flick (2009 citado por KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 61), propõe quatro fundamentos:

autenticidade (é genuíno e de origem inquestionável? É primário ou secundário?); credibilidade ou exatidão (não contêm erros e distorções?); representatividade (é típico do seu tipo? Se não for, qual a extensão dessa não tipicidade?) e significação (é claro e compreensível?) (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 61).

Deste modo, na pesquisa em questão estamos analisando o livro didático “Ligamundo: arte 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais” (PRESTO, 2017) e, portanto, podemos afirmar que se trata de um material autêntico; primário, pois a análise se dá diretamente do livro didático; não podemos afirmar credibilidade incontestável, já que por se tratar de um trabalho humano, pode haver distorções de fatos; há representatividade, em virtude de se tratar de um livro didático utilizado por professores de Arte atuantes na rede municipal de Rio Claro-SP; e há significação, pois o intuito de sua elaboração é o de transmitir conhecimentos e desenvolvimento de práticas educativas com base nestes.

Para Junior et al. (2021), em uma pesquisa que se realiza possuindo como fonte de dados variados documentos, três enfoques são dignos de cuidado especial por parte do pesquisador: “a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise” (JUNIOR et al., 2021, p. 44). Ao selecionar os documentos, o investigador terá que olhar com atenção as etapas de codificação e exame de informações. Para tanto, torna-se essencial que ele permaneça atento a respeito de um aspecto específico de estudo efetuado e vise compreender profundamente o significado que os dados prescritos nos documentos apontam.

Segundo Cechinel et al. (2016 *apud* JUNIOR et al, 2021), examinando o desenrolar da Análise Documental em suas pesquisas, asseguram:

[...] inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita [...] (CECHINEL et al., 2016, p. 4 *apud* JUNIOR et al., 2021, p. 44).

Para Cellard (2008, p. 303 *apud* JUNIOR ET AL., 2021, p. 44-45), a análise documental é o “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto,

conceitos-chave”. Conforme o autor, admite-se afirmar que são dois estágios de execução da Análise Documental: “a análise preliminar e a análise propriamente dita”.

Segundo a concepção de Cellard (2008 *apud* JUNIOR ET AL., 2021), a “análise preliminar” engloba o estudo do *contexto*, do *autor* ou dos *autores*, da *autenticidade* e a *confiabilidade* do conteúdo, da *natureza* da obra, dos *conceitos-chave* e da logicidade intrínseca do texto. Já a “análise propriamente dita” corresponde em adquirir dados significativos que irão viabilizar a explicação do foco de estudo e colaborar na resolução dos problemas de pesquisa estabelecidos (JUNIOR ET AL., 2021, p. 45).

Como outras abordagens, a pesquisa documental denota vantagens e desvantagens. Entre as vantagens, Guba e Lincoln (1981 *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015), salientam que os documentos constituem de fato uma fonte sólida e abundante na qual o pesquisador tem a possibilidade de extrair indícios, respaldando suas declarações; podem ser manuseados e examinados muitas vezes; dispõem de pequeno custo financeiro – demandando somente tempo – possibilitando maior acessibilidade por parte do pesquisador; são úteis para certificar, legitimar ou acrescentar considerações adquiridas por outras técnicas de coleta de dados.

Outro benefício das documentações é que elas, segundo Kripka; Scheller; Bonotto (2015), formam uma fonte passiva, possibilitando adquirir dados depois de extensos espaços de tempo ou quando o contato com os sujeitos pode ser capaz de modificar a sua atitude afetando as informações. “Os documentos podem ser considerados uma fonte natural de informação contextualizada (surgindo no contexto e fornecendo informações a respeito dele)” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 70).

Ademais, o uso da pesquisa documental, ainda em consonância com Kripka; Scheller; Bonotto (2015), também é adequada quando se tem o intuito de investigar um evento já sucedido e se prolongou por certo período, visando gerar em uma linha do tempo condutas de um fenômeno específico. A pesquisa documental é oportuna inclusive em ocasiões em que o desejo do pesquisador é examinar o problema por meio da expressão ou linguajar individual dos indivíduos envolvidos, como os modos escritos de criação (correspondências, registros pessoais, trabalhos acadêmicos, dentre outros) (Holsti, 1969).

Em suma, de acordo com Gil (2010 *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015):

na pesquisa documental, como os dados são obtidos de maneira indireta, ou seja, por meio de livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, essas fontes documentais evitam desperdício de tempo e constrangimento, possibilitando obter quantidade e qualidade de dados suficiente para a realização pesquisa. Também ressalta que algumas pesquisas sociais somente seriam possíveis

por meio da análise de documentos. O autor também apresenta como vantagens da pesquisa documental: possibilitar o conhecimento do passado; possibilita investigar processos de mudanças sociais e culturais; permite a obtenção de dados com menor custo e favorece a obtenção de dados sem constrangimento dos sujeitos (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 71).

Entretanto, há “críticas/desvantagens/limitações” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 71) com relação à execução de pesquisas de natureza documental. Guba e Lincoln (1981 *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015) atestam que:

a) os documentos são amostras não-representativas dos fenômenos estudados – por vezes os documentos não traduzem as informações reais, visto que não foram elaborados com o propósito de fornecer dados para uma investigação posterior ou a quantidade de documentos não permite fazer inferências; b) falta de objetividade e validade questionável – os documentos são resultados de produção humana e social e não há garantias dos dados serem fidedignos; c) representam escolhas arbitrárias, de aspectos e temáticas a serem enfatizados. Godoy 1995 ainda destaca a falta de um formato padrão para muitos documentos e a complexidade da codificação das informações neles contidas como parte das dificuldades de trabalhar com este tipo de pesquisa (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 71).

Flick (2009 *apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015) aponta ainda que, nesta categoria de pesquisa, existe a possibilidade de haver impasses, quando há restrição de recursos, obrigando o pesquisador ao ato de selecionar, no lugar de usar completamente os documentos acessíveis ou oportunos. Um obstáculo adicional, identificado pelo autor, está relacionado com a possibilidade de haver dificuldades para o entendimento dos conteúdos das documentações, como, por exemplo, serem incompreensíveis durante o ato da leitura por estarem grafados à mão ou por se encontrarem deteriorados. Inclusive existe a necessidade da verificação de quem realizou o documento e com qual propósito, considerando a fidedignidade das informações (se não possuem lacunas, equívocos ou deturpações).

Por meio do conteúdo apresentado a respeito do método de análise documental e levando em consideração a hipótese geral de que a educação para as relações étnico-raciais ainda encontra obstáculos historicamente construídos, como o racismo estrutural e institucional, resultando em estratégias de ensino, propostas, obras, práticas e atividades artísticas que mantêm estereótipos e mistificações no livro didático, conclui-se que a investigação e a análise do livro disponível para o trabalho com a disciplina de Arte no 5º Ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Rio Claro-SP, forneça informações relevantes a esse respeito, confirmando ou não as hipóteses levantadas.

3.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Gomes (1994), após a definição e a conclusão dos processos anteriores de pesquisa, como a fundamentação teórica, a coleta de dados, o problema, as hipóteses e os objetivos, efetivamente a etapa da análise se inicia. Existem autores que compreendem a “análise” como:

descrição dos dados e a “interpretação” como articulação dessa descrição com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Outros autores já compreendem a “análise” num sentido mais amplo, abrangendo a “interpretação” (GOMES, 1994, p. 68 – grifo do autor).

Gomes (1994) afirma ser adepto do último posicionamento exposto, pois considera que a “análise” e a “interpretação” estão presentes em uma única ação: a de observar com atenção os “dados de pesquisa” (GOMES, 1994, p. 68).

Para Minayo (1992 *apud* GOMES, 1994) existem três empecilhos para uma análise eficaz. O primeiro refere-se “à ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, como “transparentes”, ou seja, pensar que a realidade de dados, logo de início, se apresenta de forma nítida aos olhos” (GOMES, 1994, p. 68 – grifo do autor). Quanto mais ampla a proximidade que o pesquisador possua com seu foco de estudo, mais veemente será a ilusão de que as conclusões são óbvias em uma interpretação inicial. Essa ilusão pode acarretar uma síntese dos dados, levando a resultados inconsistentes ou errôneos.

O segundo empecilho, em conformidade com Gomes (1994), trata-se do caso “de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de *esquecer os significados* presentes em seus dados” (GOMES, 1994, p. 69 – grifo do autor). Nessa situação, os dados apanhados que constituem a análise têm a possibilidade de não serem levados em conta adequadamente, visto que o âmbito principal da pesquisa se limita a indagações metodológicas.

O terceiro empecilho para um exame mais satisfatório da pesquisa, ainda em consonância com Gomes (1994), associa-se ao impasse que o pesquisador pode possuir em “articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos”. Essa ocorrência pode gerar um “*distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa*” (GOMES, 1994, p. 69 – grifo do autor). Por meio de uma ampla fundamentação e uma prática mais elevada por intermédio do pesquisador, esse e os outros dois empecilhos são capazes de ser superados.

Ante o exposto, torna-se essencial a reflexão a respeito das “*finalidades da fase de análise*” (GOMES, 1994, p. 69 – grifo do autor). Para Minayo (1992 *apud* GOMES, 1994), é possível indicar três propósitos para essa fase:

estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. Essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa social (GOMES, 1994, p. 69).

Com relação ao trabalho com as categorias, Gomes (1994) declara que a palavra *categoria*, normalmente, concerne a um conceito que compreende componentes ou condições com particularidades conjuntas ou que se associam entre si. Esse termo está atrelado à concepção de “*classe* ou *série*”. As categorias são usadas para “estabelecer classificações”. À vista disso, dedicar-se à elas representa “agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. Geralmente, é possível que esse modo de procedimento seja usado “em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa” (GOMES, 1994, p. 70 – grifo do autor).

Para Gomes (1994), existe a possibilidade de as categorias serem determinadas anteriormente ao “trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados” (GOMES, 1994, p. 70). O pesquisador, anteriormente ao trabalho de campo, teria que:

definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compararia as **categorias gerais**, estabelecidas antes, com as **específicas**, formuladas após o trabalho de campo (GOMES, 1994, p. 70 – grifo nosso).

Gomes (1994), baseado na obra de Selltitz e outros autores (1965), destaca “*três princípios de classificação*” para determinar “*conjuntos de categorias*”:

O primeiro se refere ao fato de que o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de um único princípio de classificação. Já o segundo princípio diz respeito à ideia de que um conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto. Por último, o terceiro se relaciona ao fato de que as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias (GOMES, 1994, p. 72).

Gomes (1994) constata que não é sempre fácil a incumbência de elaborar categorias com base nos dados coletados. Ocasionalmente, esse encargo pode se tornar uma atividade complicada e isso é capaz de ser superado por meio da fundamentação e da prática do pesquisador. Em contrapartida, “a articulação das categorias configuradas a partir dos dados com as categorias gerais” demanda, igualmente, constantes aprofundamentos a respeito das

“relações entre a base teórica do pesquisador e os resultados por ele investigados” (GOMES, 1994, p. 73-74).

3.3.1 Análise de Conteúdo

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), é possível efetuar a análise de documentos empregando o método da Análise de Conteúdo (AC) que, para Bardin (1979), compreende:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 31 apud KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 64).

Conforme Gomes (1994), a técnica de “*análise de conteúdo*”, entendida como uma união de técnicas, despontou nos Estados Unidos, no começo do século XX. No momento atual pode-se ressaltar duas “*funções na aplicação da técnica*”. Uma diz respeito à “*verificação de hipóteses e/ou questões*”. Isto é, por meio da análise de conteúdo é possível achar soluções para questionamentos formulados e também comprovar ou não as afirmativas determinadas anteriormente à tarefa de investigação, ou seja, as hipóteses. A outra função refere-se à “*descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*” (GOMES, 1994, p. 74 – grifo do autor), transcendendo os primeiros julgamentos do que está sendo exposto. Ambas funções possuem o potencial de complementarem-se e têm o potencial de ser executadas por meio de concepções da pesquisa qualitativa ou da quantitativa.

Gomes (1994), cita alguns exemplos de aplicações da análise de conteúdos, tornando evidente a variedade destas. Dentre estes, encontra-se: “*analisar textos de livros didáticos para o desmascaramento de ideologia subjacente*”, o que acreditamos se referir ao nosso trabalho de pesquisa.

Segundo Gomes (1994), há a possibilidade de escolher entre diversos tipos de “*unidades de registro*” para se analisar o teor de uma ideia. “*Essas unidades se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem*” (GOMES, 1994, p. 75 – grifo do autor). De acordo com o autor:

Podemos utilizar a palavra como uma unidade, trabalhando com todas as palavras de um texto ou com apenas algumas que são destacadas de acordo com a finalidade do estudo. A frase ou a oração também são outros exemplos de unidade de registro. Outra unidade é o tema que se refere a uma unidade maior em torno da qual tiramos uma conclusão. Esse tipo de unidade é uma das modalidades mais utilizadas por aqueles que empregam a análise de conteúdos. Ainda podem ser unidades de registro

o personagem de uma narrativa, o acontecimento relatado e o documento (livro, artigo, filme, etc.). Essas unidades podem ser combinadas dependendo da natureza do estudo (GOMES, 1994, p. 75).

Afora as “unidades de registro”, Gomes (1994) afirma que é necessário determinar as “*unidades de contexto*” (GOMES, 1994, p. 75 – grifo do autor), estabelecendo uma amplitude de referência. Em outros termos, deve-se definir o contexto ao qual a mensagem pertence.

Conforme Gomes (1994), estabelecidas “as *unidades de registro* e as *unidades de contexto*” (GOMES, 1994, p. 75 – grifo do autor), ao se trabalhar com conteúdos, uma das técnicas mais usuais é a que se direciona para a elaboração de categorias.

De modo cronológico, ainda segundo Gomes (1994), a análise de conteúdos pode englobar as etapas seguintes: “pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (GOMES, 1994, p. 75-76).

Para Gomes (1994), geralmente na “*primeira fase*” o material analisado é organizado. Nessa ocasião, em consonância com as questões de pesquisa e com os objetivos, ocorre, sobretudo, o estabelecimento da “unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias” (GOMES, 1994, p. 76). Para tanto, é fundamental a leitura do material, visando estabelecer proximidade com sua estrutura, desvendando direcionamentos para a análise e efetuando registros das opiniões a respeito da mensagem.

Na “*segunda fase*”, ainda de acordo com Gomes (1994), é a ocasião de aplicar o que foi estabelecido na etapa anterior. É a etapa mais extensa. Havendo a possibilidade da necessidade de se realizar muitas leituras de um mesmo conteúdo.

A “*terceira fase*”, conforme Gomes (1994), geralmente se desenrola baseada em “princípios de um tratamento quantitativo”. Todavia, como o intuito são processos de análise qualitativa, nessa etapa se deve intentar investigar “o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto”. Não omitindo os dados estatísticos, a procura deve se direcionar, “por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características” (GOMES, 1994, p. 76) dos eventos analisados.

Segundo Kripka; Scheller; Bonotto (2015), a última fase requer que o pesquisador reconsidere as categorias em se tratando de sua amplitude e delimitação. Como salienta Ludke e André:

Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo (LUDKE E ANDRÉ, 2012, p. 44 apud KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 70 – grifo do autor).

Desse modo, utilizando como base a Educação Intercultural e o Mapa Conceitual (CANDAU, 2012), vale lembrar que a pesquisa tem como objetivos específicos: Analisar se o livro didático reconhece e desmistifica os sujeitos negros e indígenas; Verificar se o livro didático contribui para promover políticas públicas de combate ao racismo e que proporcionem igualdade racial, reconhecendo os movimentos sociais ligados aos sujeitos negros e indígenas; Averiguar se o livro didático valoriza saberes e conhecimentos que não são baseados na perspectiva eurocêntrica; Examinar se as práticas socioeducativas propostas no livro didático modificam as dinâmicas habituais dos processos educativos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A única unidade educacional da prefeitura de Rio Claro-SP que atende a segunda etapa do Ensino Fundamental, correspondente ao período do 6º ao 9º ano escolar, é a Escola Municipal Agrícola “Eng. Rubens Foot Guimarães”, localizada na região rural. O restante das escolas municipais englobam o I Ciclo da Educação Fundamental, equivalente aos cinco primeiros anos de estudo, do 1º ao 5º ano. Por conta desse fato, esta pesquisa se direciona somente aos anos iniciais.

Comumente nas escolas se fala das etapas do processo de aprendizagem, em vista disso, na concepção piagetiana:

o desenvolvimento da criança é descrito, basicamente, em quatro estados, considerados como fases de transição². Essas quatro fases são: (1) Sensório-motor (0 - 2 anos), (2) Pré-operatório-operatório (2 - 7,8 anos). (3) Operatório-concreto (8 - 11 anos) e (4) Operatório-formal (8 - 14 anos) (TABILE, 2017, p. 76).

Portanto, nos anos iniciais do ensino fundamental a criança se encontra em fases importantes de desenvolvimento e os conteúdos escolares devem acompanhar os estágios de aprendizagem. O 1º e o 2º ano se situam na primeira, o 3º ano na transição, na qual a criança ainda está em processo de amadurecimento para a nova etapa de ensino e o 4º e 5º ano na última desse ciclo, quando os conteúdos se ampliam, assim como o direcionamento para reflexões voltadas para o social. Desse modo, o próprio livro em questão expõe que:

Os livros dos 3º, 4º e 5º anos atendem a uma lógica diferente daquela dos livros dos 1º e 2º anos. Como pontuamos, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental a ação pedagógica está voltada à transição da Educação Infantil para essa etapa de escolarização. Nos 3º, 4º e 5º anos, deverá ocorrer a consolidação dos conhecimentos anteriores e a ampliação das práticas de linguagem e de experiência estética e multicultural (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXV)

A partir desta perspectiva, a análise foi realizada tendo como foco a investigação do livro didático – Manual do Professor – referente ao ano de fechamento do I Ciclo da Educação Fundamental: “Ligamundo: arte³³ 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais / Rafael Presto...[et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2017.³⁴”; por meio de uma perspectiva

³³ Destaca-se que a palavra “Arte” se atribui à disciplina de Arte. Portanto, o modo correto de se referir é Arte e não “Artes”, tendo em vista que também nas outras ciências não há plural. A expressão “Artes” está atrelada às linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro.

³⁴ Disponível em:

<<https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/Aplicacoes/Edocente/plugins/pdfjs-sem-download->

intercultural, utilizando como base para os objetivos de pesquisa – geral e específicos – o mapa conceitual de Candau (2012). A coleção foi escolhida (entre as disponibilizadas) pela maioria dos professores/as de Arte da rede municipal de Rio Claro-SP, mediante votação em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), para ser trabalhada com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, entre os anos de 2019 a 2022, nas escolas do município. Para melhor acompanhamento e entendimento, segue o livro didático em questão:

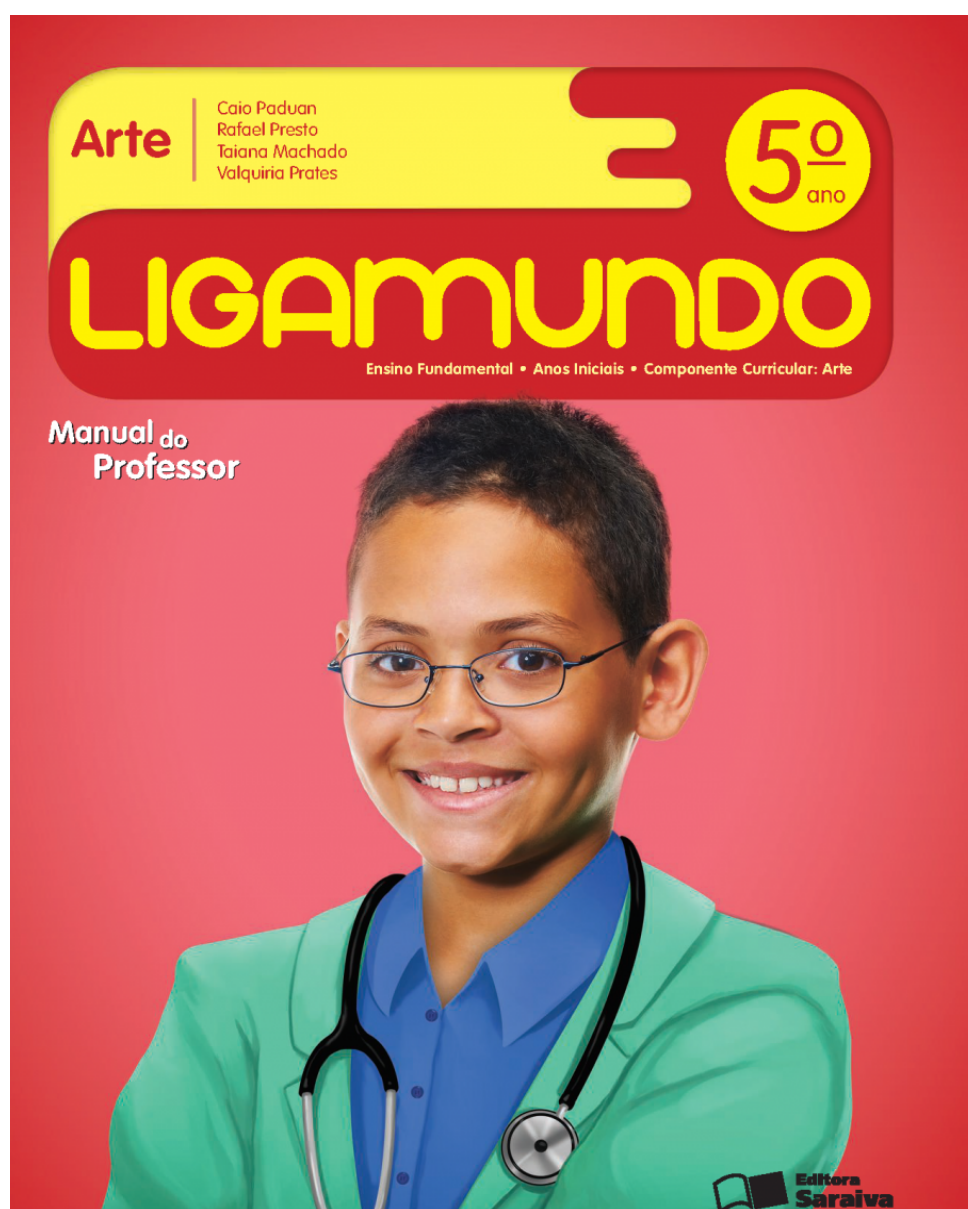


Gráfico 1 – Capa do Livro Didático

[e-print/web/viewer.html?file=https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2019/LigaMundo_Arte/5o%20Ano/PNLD19_LIGAMUNDO_ARTE_5ANO_PR_SARAIVA.pdf](https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2019/LigaMundo_Arte/5o%20Ano/PNLD19_LIGAMUNDO_ARTE_5ANO_PR_SARAIVA.pdf)>. Acesso em: 07/06/2023.

Estamos utilizando o livro didático atribuído ao professor, nomeado como “Manual do Professor”, e este é dividido em três partes:

- **Apresentação;**
- **Orientações Gerais;**
 - “A Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental”;
 - “Breve histórico da relação das linguagens³⁵ artísticas com o ensino formal”;
 - “Proposta teórico-metodológica da Coleção”;
 - “Organização da obra”;
 - “Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC”;
 - “Bibliografia”.
- **Reprodução do Livro do Estudante com Orientações Específicas.**

A análise se deu continuamente até os “Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC”, a “Reprodução do Livro do Estudante com Orientações Específicas” foi consultada para compor informações no decorrer do processo, entretanto, gostaríamos de ter analisado também as imagens detalhadamente, mas não houve possibilidade por conta do prazo de entrega da dissertação. Vale ressaltar que as duas primeiras partes, “Apresentação” e “Orientações Gerais”, encontram-se quase que inteiramente iguais em todos os volumes da Coleção, 1º ao 5º ano. Evidenciando-se as propriedades teóricas e temáticas respectivas de cada ano a partir dos “Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC³⁶”.

Inicialmente, analisando a capa do livro didático, o que se sobressai é a fotografia de um garoto negro, com um estetoscópio ao redor do pescoço e, supostamente, trajando roupa hospitalar. Tal imagem nos leva a refletir que além da representatividade negra em evidência, há, também, a mensagem da possibilidade desse grupo atingir um patamar considerável alto socialmente em se tratando da esfera intelectual e profissional, que é a formação na área de medicina. O que, em se tratando da trajetória colonial, seria uma grande superação da realidade histórica, já que por muitos anos foi e ainda é um setor ocupado massivamente por pessoas brancas pertencentes à classe social alta. Porém, esse raciocínio se encontra em uma

³⁵ Nesta seção usaremos a expressão “linguagem” no lugar de “modalidade” – já citada anteriormente no trabalho de pesquisa –, pois é dessa maneira que o livro didático aborda os diferentes modos da Arte – artes visuais, música, dança e teatro.

³⁶ “BNCC” é a abreviação de Base Nacional Comum Curricular, que, por sua vez, se trata de um documento de caráter normativo que engloba um conjunto de conhecimentos fundamentais a serem desenvolvidos pelos alunos nas instituições escolares no decorrer de todo o Ensino Básico – ou seja, desde os anos iniciais do Ensino Infantil até o final do Ensino Médio.

linha tênue à outra interpretação, envolvendo a questão da meritocracia³⁷, desse modo, é possível reputar que o livro está sugerindo que é viável atingir esse patamar profissional amplamente por meio do merecimento, mas, como foi exposto no decorrer de todo o trabalho, os objetivos profissionais não podem ser alcançados dependendo somente da dedicação e do esforço do indivíduo, desconsiderando sua origem social, sua riqueza e suas relações individuais.

Indagando o motivo pelo qual a criança retratada estar trajando uma vestimenta profissional relativa a um adulto, inclusive distante do meio artístico, chega-se ao seguinte questionamento: Será que os profissionais responsáveis pelo design da capa estavam fazendo alusão à linguagem artística do teatro?

4.1 APRESENTAÇÃO

No que diz respeito à temática da nossa pesquisa, o conteúdo do livro didático inicia afirmando que as produções culturais estão progressivamente mais assíduas em diversas óticas cotidianas, acompanhadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Declara que a comunicação contemporânea engloba a propagação instantânea de imagens, sons e conteúdos audiovisuais mesclados à linguagem escrita, fazendo com que a disciplina de Arte, por meio de suas variadas linguagens artísticas, permita aos educandos o “desenvolvimento de habilidades e competências para os letramentos múltiplos, possibilitando que participem de modo crítico na sociedade” (PRESTO [et al.], 2017, p. IV). Pontua, entretanto, que a desigualdade social presente no país incide no alcance aos atuais meios de informação e comunicação, exilando inúmeras crianças brasileiras ao acesso digital. Sendo, portanto, o multiletramento um caminho significativo na luta contra a exclusão digital, colaborando para que os educandos utilizem o meio virtual para atuar na sociedade de maneira crítica. Este trecho remete à ideia de Candau (2012a) de que é necessário promover práticas sócio-educativas que promovam diferenciação pedagógica e que utilizem múltiplas linguagens e mídias, o que a autora afirma ter especial relevância no cotidiano escolar, segundo o ponto de vista da didática crítica intercultural. O trecho também salienta a necessidade de estimular a emancipação dos educandos, quando afirma a necessidade de que participem de modo crítico na sociedade.

³⁷ De acordo com o Dicionário Online: “Meritocracia. Substantivo feminino. 1. [Sociologia] Forma de liderança que se baseia no mérito, nas capacidades e nas realizações alcançadas, em detrimento da posição social” (“meritocracia”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/meritocracia>>. Acesso em: 07 jun. 2023).

Na sequência, há a afirmação de que “As crianças ingressam nesse período da escolarização já com uma bagagem cultural ampla [...]” (PRESTO [et al.], 2017, p. IV) e continua explanando que tal experiência cultural possui a capacidade de colaborar grandemente para os métodos de ensino-aprendizagem em Arte, devendo sempre fazer parte das composições das pesquisas e produções em sala de aula. Este trecho nos remete às ideias de fortalecer a identidade dos estudantes, contextualizar o conhecimento científico e reconhecer saberes sociais da Didática Crítica Intercultural. Nessa perspectiva, conforme Candau (2012a), de acordo com Luisa Cortesão e Stephen Stoer (1999):

Exige valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais favorecendo a troca de intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “diferentes”. Esta categoria também convida à interação da escola com os diferentes grupos presentes na comunidade e no tecido social mais amplo, favorecendo uma dinâmica escolar aberta e inclusiva (CANDAU, 2012, p. 130).

Porém, a partir da explanação citada, pode-se levantar a seguinte reflexão: O livro didático expõe que entende que as crianças possuem conhecimento prévio e que esse contexto cultural deve ser valorizado, mas ele visa a troca entre os/as alunos/as e com o/a educador/a? Há o questionamento a respeito dos “diferentes” e o “fortalecimento das identidades”? As respostas a estas perguntas não são possíveis apenas com a análise do documento, sendo necessário saber como os professores e as professoras trabalham com o material em sala de aula.

4.2 ORIENTAÇÕES GERAIS

O livro didático aborda as “Escolinhas de Arte de São Paulo”³⁸ e relata o caminho que estas abriram em se tratando das perspectivas de ensino-aprendizagem em Arte no Brasil. Pontua que nesse período se estrutura o alicerce para a ampliação da área de Arte na cultura visual, de acordo com os autores, campo de estudo que aumenta a noção de artes visuais para a esfera cultural ligada à indústria de massa, visando “relacionar os sistemas culturais com os processos de formação da subjetividade e de apreensão da realidade” (PRESTO [et al.], 2017,

³⁸ Segundo o livro, “as Escolinhas de Arte de São Paulo desenvolveram o passo seguinte das visões de ensino-aprendizagem em Arte no Brasil. Influenciadas pelas teorias da Bauhaus, colocaram em prática a ideia da arte como solução criadora de problemas. Analisavam-se os objetos que faziam parte do mundo com o intuito de melhorá-los, aprimorá-los. Nesse processo, as soluções geravam novos problemas, que eram investigados em aula. A função do ensino de arte era produzir soluções para a vida cotidiana, desafiando as expectativas tradicionais quando a resolução de um problema era encontrada (BARBOSA, 2010)” (PRESTO [et al.], 2017, p. VI).

p. VI). Presto [et al.] (2017), fundamentado em Barbosa (2010)³⁹, afirma que nos anos 1990 esse enfoque aumenta, salientando o foco das imagens na sociedade – englobando as multimodalidades da cultura de massa⁴⁰ – e considerando essas representações como ações de significação. Ao expor tal processo os autores abrangem as quatro áreas do mapa conceitual, possibilitando algumas considerações a respeito da necessidade de se estimular empoderamento e identidade, discutir universalismo e relativismo, contextualizar conhecimento científico, reconhecer saberes sociais, promover diferenciação pedagógica, visibilizar conflitos, basear-se em construção coletiva e promover democracia radical. Reputamos que este trecho nos possibilita pensar em todas essas ideias da Didática Crítica Intercultural de forma crítica ao que foi colocado no livro. Assim, podemos levantar as seguintes reflexões a respeito dos fragmentos destacados: se pretende-se trabalhar com a indústria de massa, como que o livro visa interligar os sistemas culturais com os de formação da subjetividade e de apreensão da realidade? De qual cultura estamos falando? Tendo como base que a subjetividade é uma interpretação individual, a observação da produção da indústria de massa facilitará essa construção em todos os indivíduos, fortalecendo a identidade e potencializando o empoderamento, como defende a interculturalidade? Qual realidade que se pretende assimilar? Há contextualização do conhecimento científico e reconhecimento dos saberes sociais? Sendo assim, existe discussão a respeito de Universalismo e Relativismo? Visibilização de conflitos e base na construção coletiva? As práticas são de significação crítica?

Consideramos que:

A educação como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura

³⁹ BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

⁴⁰ Segundo o livro, “Com base em Adorno e Horkheimer (1995), compreendemos cultura de massa (ou “cultura pop”) como o conjunto de produtos da indústria cultural que objetivam atingir uma grande massa social, tomada em um sentido de homogeneidade e opacidade. Essa indústria se pauta pela massificação do consumo dos produtos da arte, submetendo as mais variadas expressões culturais a um ideal comum e homogêneo: o ideal do mercado. O termo “indústria cultural” foi criado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), pertencentes à corrente teórica de inspiração marxista que ficaria conhecida como escola de Frankfurt, surgida na década de 1930 no Instituto para a Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, Alemanha. Assim, o termo “indústria cultural”, tal como cunhado no âmbito da escola de Frankfurt, engloba os detentores dos meios de comunicação de massa, os grandes conglomerados midiáticos, que padronizam a cultura para grandes setores da população. Hoje, os produtos da indústria cultural participam decisivamente da vida contemporânea: músicas no rádio, programas de televisão, produtos ofertados nas redes sociais da internet, entre tantos outros” (PRESTO [et al.], 2017, p. VI).

ocidental e europeia, consideradas como portadoras da universalidade. [...] A questão do conhecimento e dos valores transculturais - preferimos essa expressão - faz com que nos situemos de uma maneira crítica em relação aos conhecimentos e valores universais (...) (CANDAUI, 2012, p. 28).

Frisando que a expressão “indústria cultural” envolve “os detentores dos meios de comunicação de massa, os grandes conglomerados midiáticos, que padronizam a cultura para grandes setores da população” (PRESTO [et al.], 2017, p. VI), o livro também pontua que atualmente os artefatos da indústria cultural fazem parte do cotidiano de maneira expressiva. Porém, o que essa expressividade significa? Consideramos, sim, ser necessário trabalhar com os artefatos artísticos da indústria cultural, mas num viés crítico, tendo em vista estimular a emancipação dos estudantes, e não por sua característica “expressiva” que, além do mais, pode muito ser questionada.

Na sequência, encontra-se a afirmação de que a “cultura visual” é dominante no dia-a-dia dos educandos e que, em vista de tal fato, torna-se ferramenta fundamental para refletir procedimentos congruentes para o ensino-aprendizagem em Arte na atualidade. Tal afirmação remete à ideia de construir práticas socioeducativas que promovam diferenciação pedagógica, evidenciando que, independentemente da associação da cultura visual com produtos da indústria cultural, envolvendo os meios de comunicação de massa, seu uso acabou se tornando, inevitavelmente, um meio crucial de acesso aos estudantes, facilitando no processo ensino-aprendizagem.

Essa ideia nos encaminha a Barbosa (2010, 2009, 1998 *apud* PRESTO [et al.], 2017, p. VII), que discorre a respeito do sistema triangular, expondo que este articula o estudo da Arte às vivências do educandos/leitores, em uma concepção contextualizada da obra de Arte em se tratando de suas condições individuais de produção e também ao que se refere à realidade dos educandos. Assim, o livro salienta que a “Abordagem Triangular” sintetiza as percepções de arte/educação “relacionando os conceitos de arte como expressão, de arte como cultura e conhecimento e de arte como cognição” (PRESTO [et al.], 2017, p. VII), sendo continuamente reformulada por educadores em suas práticas pedagógicas. Este trecho se relaciona às ideias de potencializar o empoderamento dos educandos, fortalecer suas identidades, contextualizar conhecimento científico e reconhecer saberes sociais. Candau (2012a) afirma:

O que considero importante na perspectiva intercultural é estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimento comuns no cotidiano

escolar e nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula (CANDAU, 2012, p. 131).

Nesta perspectiva, acreditamos que, quando a Arte é considerada como um meio de expressão, de alguma forma, ela potencializa o empoderamento individual e/ou representa individualmente uma perspectiva coletiva, levando também ao empoderamento de um determinado grupo.

Presto [et al.] (2017), destaca a pedagogia crítica, inspirada nas concepções de Paulo Freire (1921-1997 *apud* PRESTO [et al.], 2017, p. VII), que reconhecia as culturas locais e populares, bem como os saberes dos educandos, considerando a educação como “prática para a emancipação”. Evidenciando a pedagogia do oprimido, afirma que esta continua sendo referência fundamental “para todo arte/educador que faz de suas trajetórias de ensino-aprendizagem exercícios de liberdade e de transformação da realidade.” (PRESTO [et al.], 2017, p. VII). Deste modo, coloca-se ao lado de quase todas as premissas da ideia de Didática Crítica Intercultural de Candau (2012a) pois, se há valorização dos conhecimentos populares, existe estímulo para o empoderamento, assim como o reconhecimento dos saberes dos alunos fortalece a identidade dos mesmos. Além disso, havendo exercícios de liberdade e de transformação social, há promoção de democracia radical.

O livro demonstra olhar para o desenvolvimento do senso crítico quando afirma que “Os anos iniciais do Ensino Fundamental são uma etapa essencial na formação dos estudantes no que se refere ao seu desenvolvimento social, cultural e cognitivo”. Assim como quando evidencia que “Em uma sociedade marcada pelo excesso de informação e pelas mídias digitais, a arte assume um papel essencial nesse processo” (PRESTO [et al.], 2017, p. VII). Deste modo, os autores parecem trabalhar com a ideia de que a Arte pode atuar como meio de transformação social, trazendo novos significados, organizando e aprofundando as percepções dos estudantes.

Segundo Presto [et al.] (2017), os educandos têm a possibilidade de acessar outras maneiras de agir com:

a multiplicidade de informações, textos e hipertextos que caracterizam a sociedade contemporânea, de maneira a se apropriar dos símbolos e das produções culturais de massa, elaborando uma visão de mundo que produza sentido existencial (PRESTO [et al.], 2017, p. VIII).

Em vista disso, ainda conforme Presto [et al.] (2017), os alunos possuem a oportunidade de elaborar uma interpretação da realidade na lógica freiriana, compromissada com seu próprio andamento de emancipação a contar da modificação de sua vivência. Tal

afirmação também se relaciona com a ideia de potencializar empoderamento, estimular emancipação e autonomia e fortalecer a identidade dos educandos. Também remete às ideias de promover diferenciação pedagógica, valorizar múltiplas linguagens e reconhecer saberes sociais nas práticas sócio-educativas. Refletindo a respeito deste fragmento: “se apropriar dos símbolos e das produções culturais de massa” (PRESTO [et al.], 2017, p. VIII), é possível realizar, inclusive, a conexão com o conceito de Candau (2012a), a respeito de Universalismo e Relativismo:

A questão do conhecimento e dos valores transculturais - preferimos essa expressão - faz com que nos situemos de uma maneira crítica em relação aos conhecimentos e valores universais (...) (CANDAUI, 2012, p. 28).

O livro afirma também que as aulas de Arte permitem que os estudantes desfrutem da interação com uma variedade de “obras, narrativas e estéticas, que representam referenciais simbólicos e culturais diferentes daqueles veiculados na indústria cultural de massa.” (PRESTO [et al.], 2017, p. VIII). Declara ainda que a interpretação contextualizada dessas obras tem a capacidade de expandir a concepção de mundo das crianças, possibilitando que elaborem novos significados para o contexto cultural em que vivem. Assim, tais elucidaciones parecem apontar a necessidade de se valorizar múltiplas linguagens, reconhecer saberes sociais e estimular emancipação e autonomia.

Nesse sentido, Presto [et al.] (2017) afirma ainda que a educação cultural que se ambiciona é uma “educação crítica do conhecimento” desenvolvido pelo educando, por meio da mediação do educador, com relação ao mundo. A interpretação da obra de arte “é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica” (BARBOSA, 1998 *apud* PRESTO [et al.], 2017, p. VIII). De acordo com Barbosa (2010 *apud* PRESTO [et al.] (2017):

Todo processo educativo “é mediatizado pelo mundo, formatado pela cultura, influenciado pela linguagem, impactado por crenças, clarificado pela necessidade, afetado por valores e modelado pela individualidade” (BARBOSA, 2010, p. 12 *apud* PRESTO [et al.], 2017, p. VIII).

Esta passagem nos permite as seguintes indagações: será que, mesmo havendo reconhecimento dos saberes sociais, há fortalecimento da identidade dos educandos? Há reconhecimento dos “diferentes”?

Presto [et al.] (2017), afirma que enfatiza a elaboração da vivência efetuada pelo trajeto pedagógico em Arte, iniciando da “relação ativa dos estudantes com as linguagens

artísticas e seus contextos existenciais” (PRESTO [et al.], 2017, p. VIII). De acordo com o livro:

tendo o professor um compromisso não mais com o passado, mas sim com o futuro, no presente na sala de aula. Nasce daí uma relação democrática horizontal, dialética, configurando-se a educação como prática para a liberdade, como formulou Paulo Freire (CONSTÂNCIO, 2012, p. 14 *apud* PRESTO [et al.], 2017, p. VIII).

Este trecho demonstra a preocupação do material em potencializar empoderamento e estimular emancipação e autonomia dos estudantes, conforme as ideias de Didática Crítica Intercultural.

Segundo Presto [et al.] (2017), baseado em teorias diversas adquiridas e em reflexões, o livro didático estabelece determinados eixos de perspectiva para o ensino de Arte nos anos iniciais do ensino fundamental, que se complementam juntamente. São eles: multiletramento nas linguagens artísticas; formação da sensibilidade e a imaginação na cognição; e multiculturalismo (PRESTO [et al.], 2017, p. VIII). Com base nessa afirmativa exposta no livro didático, levantamos o seguinte questionamento: qual concepção de multiculturalismo?

No que diz respeito às diferentes concepções e propostas do multiculturalismo, esta corrente de pensamento tem sido reconhecida e discutida por defensores e críticos, como uma estratégia de lidar com as diferenças, seja no âmbito político-social, cultural ou educativo (CANDAU, 2012, p. 34).

Como pudemos constatar por meio da teoria exposta por Candau (2012a), o multiculturalismo é um conceito amplo, e colocá-lo como eixo envolve trabalhar múltiplos aspectos, tendo em vista, inclusive, que é um “princípio orientador da educação para democracia” (CANDAU, 2012, p. 34). Será que o livro aborda o multiculturalismo com esta profundidade? Trata-se do multiculturalismo crítico de Candau e McLaren?

Para Banks, segundo Candau (2012a), a finalidade da educação multicultural é a de que os alunos desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica e assim interagir com outras culturas. Banks propõe cinco modelos de educação multicultural: Integração do conteúdo; Processo de construção de conhecimento; Pedagogia da equidade; Redução do preconceito; Uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos. A perspectiva multicultural é integrada em uma proposta ampla.

Conforme Candau (2012a), para Forquin (2000), o multiculturalismo prescritivo visa “favorecer em uma mesma escola verdadeiramente pluricultural a coexistência, o reencontro e a interação entre indivíduos portadores de identidades culturais distintas” (CANDAU, 2012,

p. 43). Esse seria o multiculturalismo aberto e interativo também chamado de Interculturalismo.

Presto [et al.] (2017), alega que o Brasil se encontra na atualidade com um legado enriquecedor, “formado por um repertório conceitual de práticas e metodologias” (PRESTO [et al.], 2017, p. VIII). Expondo, na sequência, que:

O ensino informal de técnicas artísticas em oficinas de artesãos remonta à época da chegada dos jesuítas, que o utilizavam como auxiliar na catequização dos povos indígenas que habitavam esse território (PRESTO [et al.], 2017, p. VIII).

Como se pode perceber a partir da citação acima, quando o livro inicia a abordagem a respeito do “Breve histórico da relação das linguagens artísticas com o ensino formal nas Artes visuais” (PRESTO [et al.], 2017, p. VIII), toca no assunto das oficinas de artesãos, relacionando-as à chegada dos jesuítas e ao processo de catequização dos povos indígenas nativos do território brasileiro. É a primeira menção aos povos indígenas no livro. Desse modo, entra em questão a necessidade de se discutir universalismo, já que a educação se encontra estruturada na “cultura ocidental e europeia, consideradas como portadoras da universalidade” (CANDAU, 2012, p. 28).

Pelo trecho, o livro didático aparenta não fazer isso pois, ao remeter à catequização dos indígenas pelos jesuítas, não trabalha, por exemplo, as ideias de Gonçalves (2010), de que a população indígena fazia parte de um bloco de ação dos jesuítas que visava basicamente a conversão de fiéis e servidores. Também não parece haver menção à compreensão de Silva (2007), quando diz que, nessa catequese, havia a persuasão para a aceitação da perspectiva de mundo, dos hábitos e dos costumes do colonizador. O autor ressalta ainda que os povos indígenas, inicialmente nas escolas dos jesuítas, posteriormente nas públicas, depararam-se com o constrangimento das investidas de forçá-los a omitir sua língua, espiritualidade, cultura. O que nos leva a indagar: Será que na seção “Proposta teórico-metodológica da Coleção” o livro irá se colocar de modo crítico com relação a estes fatos históricos narrados?

O livro faz referência à fundação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, no Rio de Janeiro, fundamentada na livre expressão de aprendizes por meio do desenho e da pintura, incluindo acessibilidade “à exploração de outras linguagens artísticas e manifestações da cultura” (PRESTO [et al.], 2017, p. IX). Despontou então o Movimento das Escolinhas de Arte (MEA), unindo profissionais de todo o Brasil, além de estrangeiros, e cujas unidades eram frequentadas, sobretudo, por crianças provenientes de famílias de classe média e alta. Este relato nos remete à ideia de Candau (2012a) de que o ensino precisa promover

democracia radical - o que parece não ter ocorrido no MEA, uma vez que essas escolinhas eram destinadas às crianças provenientes de famílias de classe média e alta.

O trecho também nos faz discutir a necessidade de se discutir universalismo e relativismo pois Presto [et al.] (2017) não cita a diversidade cultural, mas sim uma única cultura. Nessa perspectiva, novamente a periferia – os negros – é excluída e, conseqüentemente, anulada desses ensinamentos que eram direcionados em sua maioria para crianças pertencentes a classe média e alta. Porém, apesar de as Escolinhas de Arte não englobarem todas as culturas, discutindo universalismo e relativismo, haviam – levando-se em consideração o período – algumas experiências inovadoras.

Em outro trecho, Presto [et al.] (2017) alega que:

A aprendizagem de artes visuais em si explora a noção complexa de que, ao fazer e conhecer as artes visuais, os estudantes podem protagonizar processos de aprendizagem em que sua percepção, capacidade de observação crítica e exercício da sensibilidade e da imaginação podem ser desenvolvidos, atravessando suas experiências, concepções e vivências no mundo (PRESTO [et al.], 2017, p. X).

Assim como em outros momentos, este trecho se associa às ideias de potencializar empoderamento, estimula emancipação e autonomia e fortalece identidade dos estudantes, porém, também suscita as seguintes indagações: Qual é a amplitude dessa “observação crítica”? Como foi construída nos/as alunos/as essa “capacidade de observação crítica”? Essa criticidade envolve o mesmo conceito da didática crítica intercultural?

O livro defende que, ao trabalhar a linguagem artística de dança, o primeiro tema a ser evidenciado é o corpo e, ao tratar suas características fundamentais (formatos, tamanho, dimensões) e seu funcionamento, convida as crianças a expandir a compreensão a respeito de si próprias. Destaca que todo corpo possui a capacidade de dançar e que as diferentes particularidades corporais não podem ser empecilho para a familiaridade com a dança. Reitera que corpo e movimento não necessitam acompanhar padrões para efetuar dança. Mais uma vez, a passagem se associa às ideias de potencializar empoderamento, estimula emancipação e autonomia e fortalece identidade dos estudantes. A questão é como esse processo de diferenciação dos corpos é realizado. Há reflexão e debate coletivo a respeito dos ‘diferentes’? Em se tratando da cor da pele, ou etnia, será que potencializa empoderamento e estimula emancipação e autonomia de estudantes negros e indígenas? Não parece haver menção a essas questões, como atesta o trecho a seguir:

A linguagem da dança é uma constante criação que depende da história, dos contextos e das possibilidades dos corpos que dançam. O gesto contemporâneo não é

somente o receptáculo do que já contém. Ele deve, primordialmente, desbravar o caminho de todos os movimentos ainda desconhecidos (LOUPPE, L. 2012) (PRESTO [et al.], 2017, p. XI).

Porém, na sequência, Presto [et al.] (2017) afirma que tal criação, quando efetuada coletivamente, é o que permite “que temas como o respeito às diferenças e as diversas formas de cooperar para uma criação em conjunto também sejam parte das aprendizagens em dança”. Refere-se à oportunidade de se compreender no mundo, “interagindo com outros corpos dançantes e aprendendo pelo movimento dançado” (PRESTO [et al.], 2017, p. XI). Para realizar uma aula com esse nível de complexidade, seria necessária disponibilização e explicação teórica, conjuntamente com reflexões coletivas e para haver real percepção do indivíduo inserido em um grupo, percebendo-se no “mundo”, teria que envolver a didática crítica intercultural. Será isso o que os professores realizam em sala de aula? Essa pergunta não pode ser respondida nesta pesquisa, pois foge de seu escopo.

Presto [et al.] (2017) cita alguns nomes de músicos brasileiros que se destacaram no âmbito da educação musical, “como Antônio de Sá Pereira (1888-1996), Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1962) e Gazzi de Sá (1901-1981)”, afirmando que estes possuíam como referência de conteúdo pedagógico autores que “revolucionaram o ensino de música na Europa.” (PRESTO [et al.], 2017, p. XI). Tal afirmação levanta as seguintes indagações: Discutem Universalismo e Relativismo, Contextualizam Conhecimento Científico e Reconhecem Saberes Sociais? Ao abordar o contexto histórico da área de música, o livro evidencia que na esfera da educação musical, profissionais de destaque utilizaram como base referencial o material pedagógico de renomados autores europeus. Com relação a esse fato, Candau (2012a) afirma:

A educação como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, consideradas como portadoras da universalidade (CANDAU, 2012, p.28).

O ideal seria relativizar os valores considerados universais, incluindo concepções provenientes de distintas culturas, como afirma a autora:

A questão do conhecimento e dos valores transculturais - preferimos essa expressão - faz com que nos situemos de uma maneira crítica em relação aos conhecimentos e valores universais (...) (CANDAU, 2012, p.28).

Presto [et al.] (2017), ao expor que a educação musical principiou um novo

movimento, relata que tal corrente, contrastando ao canto orfeônico, “era um sistema de ensino que se valia de jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras que estimulavam as crianças a experimentar, improvisar e criar” (PRESTO [et al.], 2017, p. XI). O livro, inclusive, destaca que, na década de 60, tais concepções tinham pouco prestígio no país, dado que tais profissionais trabalhavam em instituições escolares especializadas no ensino de música, abrangendo somente indiretamente o ensino público. Essa passagem, mais uma vez, nos leva às seguintes reflexões: essas práticas de ensino promovem diferenciação pedagógica? Como se trata de um “sistema mais orgânico” de aprendizado, como expressam os autores, seria coerente que se baseasse na cultura indígena e africana, estruturais do nosso país. Assim, concluímos que essas ideias não se coadunam com as premissas da Didática Crítica Intercultural. Trata-se, no mais, de uma educação musical para uma camada social apenas, já que não englobava diretamente o ensino público.

O livro relata que, em 1997, houve a publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1997), “que assumiram a autonomia das escolas na gerência das linguagens de artes visuais, dança, música e teatro, compreendendo as diferentes realidades regionais” (PRESTO [et al.], 2017, p. XII). De acordo com Candau (2012a), os PCNs defendem a temática da pluralidade cultural no currículo escolar desse modo:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos sociais e culturais.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veiculam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta ‘democracia racial’ (Parâmetros Curriculares Nacionais, vol.10, p. 22 apud CANDAU, 2012, p. 22 – grifo dos autores).

Entretanto, o documento de fato contribui para efetivar as categorias do mapa conceitual, colaborando para a concepção e atuação crítica intercultural?

Ao tratar a linguagem artística do teatro e seu encontro com a educação, Presto [et al.] (2017) cita o período colonial e a Igreja católica, especificamente a Companhia de Jesus, e seu encargo de ensinar as colônias portuguesas. Relata que os padres jesuítas fundaram os colégios de ler e contar, como eram nomeados, e que tinham como prioridade o objetivo de converter os povos originários ao cristianismo, legitimando o sistema colonial. Visto que o livro aborda o fator histórico dos padres jesuítas terem como objetivo educacional a conversão dos povos indígenas ao cristianismo, Presto [et al.] (2017) valoriza os saberes e

conhecimentos singulares desses povos? Pela neutralidade perante a abordagem de tal fato, o trecho analisado nos leva a crer que não.

Presto [et al.] (2017) afirma que, embora as Escolinhas de Arte tenham fornecido vivências inovadoras, é relevante ressaltar que todo o conjunto de “transformações não atingiram a Educação Básica, não incluindo nela o teatro como atividade regular.” (PRESTO [et al.], 2017, p. XII). Esse fragmento do livro pode ser relacionado à necessidade de promover democracia radical no ensino de Arte, de acordo com Candau (2012a). Afinal, quem tinha acesso às Escolinhas de Arte? Como já exposto anteriormente, o conhecimento propagado pelas Escolinhas de Arte não atingia e englobava a periferia, onde vive, em maior número, os negros.

Indo para a próxima seção do livro “Proposta teórico-metodológica da Coleção”, há o seguinte subtítulo: “Abordagem Triangular Ampliada”. O livro ao dissertar a respeito da Abordagem Triangular, criada por Ana Mae Barbosa, faz referência às três bases na qual essa proposta se apoia: “o contextualizar, o fazer e a leitura da obra de arte e da imagem” (PRESTO [et al.], 2017, p. XIII), compreendida esta como cultura visual⁴¹. Presto [et al.] (2017), esclarece que é por meio da concepção ampliada de Arte, envolvendo as demais linguagens artísticas – dança, música e teatro – que se encontram o ler, o fazer e o contextualizar da Abordagem Triangular na respectiva Coleção. Expõe, inclusive, que a proposta é que os caminhos de ensino-aprendizagem das variadas linguagens artísticas ocorram por meio da constante criação de significações, dando abertura para interpretações de mundo progressivamente ampliadas e elaboradas. “Uma proposta que orienta convidando à invenção, à pesquisa e à elaboração de perguntas” (PRESTO [et al.], 2017, p. XIII). Quando Presto [et al.] (2017) afirma o intuito da orientação da proposta, torna-se possível associar os subconceitos que se encontram no mapa conceitual de Candau (2012a), já que para tal atitude é necessário que estimule a emancipação e autonomia do indivíduo, utilizando práticas socioeducativas que empreguem múltiplas linguagens, viabilizem conflitos e que se baseiam na construção coletiva, promovendo diferenciação pedagógica.

Presto [et al.] (2017), ao especificar as bases da proposta triangular, evidencia inicialmente que o “eixo do fazer” abrange a realização de formas de Arte, o aprendizado em interação “com materiais e princípios de formatividade nas diferentes linguagens” (PRESTO [et al.], 2017, p. XIII), o que permite a construção de práticas socioeducativas que empreguem multiplicidade. Relata, inclusive, que abrange a construção de ideias a respeito da Arte,

⁴¹ Segundo Presto [et al.] (2017), em decorrência de Ana Mae Barbosa ter como área de pesquisa as artes visuais no conjunto de elementos de seu trabalho.

quando, por exemplo, determinado aluno produz um texto moldando pensamentos, o que deve propiciar, de acordo com o mapa conceitual (CANDAU, 2012a), o estímulo para emancipação e autonomia deste.

Segundo Presto [et al.] (2017), o “eixo da leitura” se inicia da contemplação de obras de arte de diversas expressões artísticas, possuindo como base “o exercício da percepção, reconhecendo e compreendendo poeticamente códigos e referências culturais diversos” (PRESTO [et al.], 2017, p. XIV), devendo abranger, conforme Candau (2012a), seus saberes.

Finalizando as particularidades das bases pertencentes à Abordagem Triangular, Presto [et al.] (2017) afirma que o “eixo da contextualização” procura “as múltiplas relações da arte com diferentes contextos: histórico, cultural, social, estilos, tendências ou mesmo o modo de produção e circulação de determinado artista ou coletivo de artistas” (PRESTO [et al.], 2017, p. XIV). Declara, ainda, que fundamentado na contextualização, o aluno pode associar seu “contexto cultural com a obra, produção ou pesquisa em arte que está em foco” (PRESTO [et al.], 2017, p. XIV). Em vista disso, interligando com o mapa conceitual (CANDAU, 2012a), pode-se constatar que tais afirmações possibilitam também a contextualização de conhecimento científico e o reconhecimento de saberes sociais, bem como, ao vincular o meio cultural do indivíduo ao trabalho artístico, possibilita a potencialização do empoderamento e o fortalecimento da identidade deste por meio da significação.

Presto [et al.] (2017) enfatiza que no decorrer de toda Coleção, o aluno é constantemente solicitado a levar suas referências culturais para a rotina escolar, de modo a complementar o âmbito das linguagens artísticas com a esfera simbólica que possui. Em seguida, afirma que a respectiva esfera cultural, principalmente em se tratando da contemporaneidade, é repleta de “produtos da indústria cultural voltados para a infância” (PRESTO [et al.], 2017, p. XIV). Completa a linha de raciocínio afirmando que “a contextualização dessas referências simbólicas é uma das construções pedagógicas mais importantes que a disciplina Arte pode garantir” (PRESTO [et al.], 2017, p. XIV). Partindo da concepção do mapa conceitual (CANDAU, 2012a), o livro didático continua enfatizando a contextualização de conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais, fortalecendo a identidade da criança, mas há um ponto a se destacar quando faz menção à indústria cultural, já que se trata de um conceito que concerne à produção em série de bens culturais, fazendo com que haja a associação da cultura com uma mera mercadoria, ocasionando alterações culturais em indivíduos pertencentes à diversos meios, massificando-os.

Ao concluir o conceito da Abordagem Triangular, Presto [et al.] (2017) afirma que

apenas com a concepção integral de ensino-aprendizagem, “que considera o sujeito no mundo e suas relações e tem como objetivo que esse estudante possa modificar sua realidade apreendendo seu entorno criticamente” (PRESTO [et al.], 2017, p. XIV), que se sucede a vigorosa transformação da Abordagem Triangular. Por meio desta perspectiva integral de ensino-aprendizagem, de acordo com o mapa conceitual de Candau (2012a), há o reconhecimento de saberes sociais, assim como se potencializa o empoderamento, estimula-se a emancipação e autonomia e se fortalece a identidade desses sujeitos e atores.

O sistema triangular articula o estudo sobre o universo da arte, as experiências vividas pelos estudantes/leitores em uma perspectiva política, logo as ações que a compõem – leitura da obra de arte / contextualização / fazer artístico – não podem ser vistas dissociadas, como momentos estanques ou fragmentados (AZEVEDO in BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 86 *apud* PRESTO [et al.], 2017, p. XIV).

Desse modo, ao articular o estudo a respeito da esfera artística, as vivências dos alunos/leitores por meio de uma perspectiva política, abre-se a possibilidade inclusive, de acordo com o mapa conceitual (CANDAU, 2012a), para o fortalecimento de políticas públicas, articulando reconhecimento e redistribuição, assim como para a construção de práticas socioeducativas, promovendo diferenciação pedagógica e valorizando múltiplas linguagens.

No próximo subtítulo “Eixos de aprendizagem em Arte”, o livro expõe três eixos “que se interconectam nas escolhas metodológicas e percursos didáticos estabelecidos pelo professor em seus contextos escolares singulares” (PRESTO [et al.], 2017, p. XIV). Segundo Presto [et al.] (2017), tais eixos investigam áreas diferentes de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que conduzem sua progressão no decorrer dos anos letivos. Os eixos são: “multiletramento nas linguagens artísticas; multiculturalismo; formação da sensibilidade e a imaginação na cognição” (PRESTO [et al.], 2017, p. XIV).

Ao tratar o Multiletramento nas linguagens artísticas, o livro usa uma citação de Barbosa (1998 *apud* PRESTO [et al.], 2017, p. XIV) para afirmar que por meio da Arte há a representação simbólica de aspectos espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que representam a sociedade ou uma esfera social, seus costumes, seus princípios morais, suas tradições e credos. Declarando que a Arte transmite concepções que não podem ser propagadas por meio de nenhuma outra categoria de linguagem. O que engloba variados povos e suas respectivas culturas, valorizando, desse modo, saberes e conhecimentos, reconhecendo saberes sociais. Direcionando para a perspectiva da educação das relações étnico-raciais, ao representar e divulgar artisticamente elementos específicos de determinada

cultura, existe a viabilização de saberes e valores, permitindo que haja valorização dessas identidades, possibilitando a construção de uma sociedade democrática.

Ao aludir a respeito da BNCC de Arte, Presto [et al.] (2017), abordando o “multiletramento nas linguagens artísticas”, expõe o livro “*Multiletramentos na escola*”, organizado por Roxane Rojo e Eduardo de Moura Almeida, citando uma passagem na qual explana a respeito do multiletramento, apontando, segundo os autores, para dois tipos específicos de multiplicidade presentes na sociedade, sobretudo as urbanas, na atualidade, são: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 13 apud PRESTO [et al.], 2017, p. XV). Ao afirmar que existe uma multiplicidade cultural, os autores automaticamente estão reconhecendo saberes sociais, assim como estão valorizando múltiplas linguagens, pois estão considerando, de acordo com Candau (2012a), as diferentes linguagens e expressões culturais presentes e produzidas na escola. Nesse sentido, vale ressaltar que:

Não se trata simplesmente de introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população, tendo, no entanto, maior incidência entre os jovens e as crianças, configurando suas identidades (CANDAU, 2012, p. 132 e 133).

Presto [et al.] (2017), reitera que cogitar o letramento dos alunos em variados modos de linguagem consiste na possibilidade de conceber troca consciente e crítica com relação às informações disponibilizadas pelas novas mídias, viabilizando, de acordo com Candau (2012a), práticas socioeducativas e valorizando múltiplas linguagens. Conclui o raciocínio afirmando que apenas “por meio da apresentação de diferentes maneiras de se comunicar e de trocar informações e conhecimentos é que os estudantes poderão manipular e criticar conteúdos de características e fontes diversas.” (PRESTO [et al.] (2017), p. XV), nessa perspectiva, se há abertura para manipulação de materiais variados e fomento de senso crítico ao analisá-los, também existe potencialização do empoderamento destes, assim como o estímulo para emancipação e autonomia dos mesmos.

Partindo para o próximo eixo de aprendizagem, "multiculturalismo", Presto [et al.] (2017), inicia generalizando e afirmando sucintamente que o multiculturalismo relata a presença de “diferentes culturas e etnias em um mesmo território – em uma mesma região, cidade ou país.” (PRESTO [et al.] (2017), p. XV). Declarando, na sequência, que as sociedades contemporâneas são estabelecidas a partir de uma intensa ocorrência de multiculturalismo, sobretudo os países da América Latina, citando diretamente entre eles o

Brasil. Entretanto, como já foi exposto anteriormente, existe polissemia do termo e uma amplitude de conceitos que envolvem o multiculturalismo, faltando, com isso, direcionamento teórico para essa abordagem. A princípio, a afirmação exposta no livro didático em questão, direciona-se ao multiculturalismo descritivo (Forquin, 2000 apud CANDAU, 2012), ou seja:

(...) a situação objetiva de cada contexto, no qual coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, línguas diferentes, com valores e adesões religiosas também plurais. Enfim, o sentido descritivo reflete a realidade multicultural de uma determinada sociedade (CANDAU, 2012, p. 42).

Porém, em seguida, expõe a respeito da relevância das questões culturais no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que não pode haver distanciamento da escola com a “realidade material e simbólica das crianças e jovens que a frequentam” (PRESTO [et al.] (2017), p. XV), já que nela se encontram uma extensa diversidade cultural. Indo ao encontro com a um trecho presente em Candau (2012a) em que descreve o multiculturalismo prescritivo: “favorecer em uma mesma escola verdadeiramente pluricultural a coexistência, o reencontro e a interação entre indivíduos portadores de identidades culturais distintas” (CANDAU, 2012, p. 43).

Na sequência, Presto [et al.] (2017), especifica mais profundamente o multiculturalismo, declarando que se trata de “um termo amplo e multifacetado” (PRESTO [et al.] (2017), p. XVI). Aponta que a troca entre educação e cultura (s) geram inumeráveis questionamentos para esse debate. Afirma que o multiculturalismo pode ser dividido em duas perspectivas abrangentes, de acordo com Candau e Moreira: A descritiva e a propositiva. É importante salientar que no livro utilizado nesta pesquisa como referencial teórico⁴², não utiliza o termo “propositiva”, mas sim “prescritivo”, entretanto, nota-se que se refere ao mesmo conceito ao tratar de multiculturalismo, como se constata na citação a seguir:

Já a perspectiva propositiva assume que o multiculturalismo não é apenas um dado da realidade, mas, antes, uma maneira de atuar e transformar as dinâmicas sociais. Essa abordagem considera que as relações entre as diferenças – sejam elas relativas a raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, deficiências e outras marcas que diferenciam indivíduos ou grupos sociais – não acontecem naturalmente, de maneira pacificada, mas antes produzem conflitos e debates, sobretudo na sala de aula, exigindo uma postura ativa para a construção de espaços efetivamente democráticos e multiculturais de convívio e composição das diferenças (PRESTO [et al.] (2017), p. XVI).

Presto [et al.] (2017), conclui afirmando que a coleção disponibilizada ao professor

⁴² CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

advém desta compreensão propositiva de multiculturalismo, entendendo-o como um direcionamento que indica alternativas e perspectivas de elaborações que partem de “conflitos e desigualdades que marcam a relação entre as diferentes culturas na busca de uma sociedade efetivamente multicultural.” (PRESTO [et al.] (2017), p. XVI). Reitera com a seguinte citação:

Precisamos mudar a posição da Arte/Educação multicultural “celebratória” para “crítica” ou “insurgente”, e também pouco a pouco reconhecer e aceitar as mudanças das experiências migratórias transculturais. Embora Arte e Arte/Educação continuem a ensinar arte numa variedade de culturas, precisam fazer diferença. A iniquidade tem que permear nosso trabalho de modo crescente. Não é tanto “de onde somos” que importa e sim “onde estamos” (CHALMERS, 2010 *apud* PRESTO [et al.] (2017), p. XVI).

Conforme Presto [et al.] (2017), assim como o termo “prescritivo”, a perspectiva propositiva também se refere ao multiculturalismo aberto e interativo, nomeado como Interculturalidade, adotada “como orientação para as dinâmicas, atividades e debates multiculturais” (PRESTO [et al.] (2017), p. XVI).

Presto [et al.] (2017), destaca algumas características da concepção intercultural, quando associada aos processos educativos em Arte. Inicia citando a “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU in CANDAU; MOREIRA, 2013, p. 22 *apud* PRESTO [et al.] (2017), p. XVI), na qual se concebe as culturas como um processo contínuo de formação, não estabelecendo padrões determinantes aos indivíduos, visando respeitar cada uma das origens culturais, mas entendendo que estas são históricas e dinâmicas, quebrando com a perspectiva essencialista das culturas e das identidades culturais. Nesse sentido, como já exposto anteriormente em consonância com Candau (2012a), há um encontro com a categoria “Sujeitos e Atores”, presente no mapa conceitual e refere-se:

à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais, quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes grupos socioculturais. A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição (CANDAU, 2012e, p. 129).

Presto [et al.] (2017), afirma que uma característica relevante da interculturalidade é o entendimento de que as relações culturais são estruturadas ao longo da história e, conseqüentemente, enviesadas por questões de poder, por relações vigorosamente hierarquizadas, marcadas pela discriminação e pelo preconceito direcionado à grupos específicos. Como mencionado anteriormente na pesquisa de Santos (2017), em se tratando

do papel da educação das relações étno-raciais nas instituições escolares, é fundamental promover debates que abordem a importância de se praticar um ensino de conteúdos e didáticas compatíveis com a realidade étnico-racial brasileira, que até o momento atual não são englobadas pelo Estado, como também combater conceitos racistas e nocivos atrelados à população africana e afro-brasileira por meio da narrativa escolar.

Presto [et al.] (2017), declara que em consonância com Candau, concebe a prática pedagógica “como como um processo de negociação cultural, trabalhando o cruzamento das diferentes culturas que habitam o ambiente escolar, favorecendo práticas de ensino-aprendizagem que ampliem os horizontes culturais dos estudantes” (PRESTO [et al.] (2017), p. XVI). De acordo com Candau (2012a), ao trabalhar diferentes culturas presentes na esfera escolar, o educador viabiliza a valorização de saberes e conhecimentos, favorecendo a contextualização de conhecimento científico e reconhecimento de conhecimentos sociais, assim como ao construir práticas socioeducativas que visem expandir a perspectiva das crianças, possibilita a promoção de diferenciação pedagógica e a valorização de múltiplas linguagens. Porém, refletindo a respeito de uma área imprescindível do mapa conceitual (CANDAU, 2012), “Sujeitos e Atores”, é viável fazer o seguinte questionamento: o conteúdo do livro possibilita o reconhecimento de sujeitos e atores, levando ao fortalecimento das identidades, estimulando emancipação e autonomia e potencializando o empoderamento, na atmosfera escolar e para além dela?

Presto [et al.] (2017), ao citar Candau, afirma que acontecimentos envolvendo discriminação e preconceito ocorrem frequentemente na rotina escolar e por diversas vezes são ignorados, compreendidos como brincadeiras e desse modo:

É importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestam no cotidiano escolar (CANDAU; MOREIRA, 2013, p. 32 *apud* PRESTO [et al.], 2017, p. XVI).

Associando esta afirmação à educação das relações étnico-raciais, um grande desafio é assegurar atitudes pedagógicas concretas e integradas na rotina escolar, “que além de combater o racismo, contribuam para a formação da identidade positiva da pessoa negra” (PINTO, 2015, p. 728). Portanto, carece reforçar que a educação das relações étnico-raciais deve ser direcionada objetivando os princípios a seguir: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (SILVA, 2007, p. 490-491).

Presto [et al.] (2017), afirma que, no decorrer dos blocos e unidades que integram os

volumes da Coleção, as crianças são chamadas a descrever e refletir a respeito de suas vivências e identidades culturais, reconhecendo, portanto, seus saberes sociais, o que também potencializa o empoderamento destas e fortalece suas identidades. Na sequência, declara que essa iniciativa traz para o âmago das investigações e práticas pedagógicas as variadas diferenças que constituem uma turma de um determinado ano escolar, contextualizando também os saberes científicos. Reitera declarando que a seleção dos artistas e das obras destinadas às diversas linguagens artísticas visa exprimir a diversidade de concepções culturais, tencionando abranger a maior quantidade de matrizes étnicas e culturais. Podemos refletir que tal atitude também promove diferenciação pedagógica, valoriza as múltiplas linguagens e baseia-se na construção coletiva, já que no ato de relatar a respeito de si próprios, conseqüentemente produzem troca coletiva. Na conclusão, os autores asseguram que as “diferentes culturas estão submetidas a desigualdades históricas e que a disciplina Arte é uma importante ferramenta no enfrentamento desse contexto” (PRESTO [et al.] (2017), p. XVI). Este trecho nos leva a crer que há a intenção, por parte do livro, de fortalecimento de políticas públicas que articulem reconhecimento e redistribuição e promovam a democracia radical.

Encerrando o eixo a respeito de multiculturalismo, cita:

Uma educação para negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAUI in CANDAUI; MOREIRA, 2013, p. 23 *apud* PRESTO [et al.], 2017, p. XVI).

Neste viés, há a necessidade de valorização de saberes e conhecimentos que discutam universalismo e relativismo, contextualização de conhecimento científico e ao mesmo tempo reconhecimento de saberes populares. Atrelados à construção de práticas socioeducativas que promovam diferenciação pedagógica, valorizem múltiplas linguagens, visibilizam conflitos e se baseiam na construção coletiva.

O último eixo de aprendizagem em Arte tem como tema: “Formação da sensibilidade e a imaginação na cognição”. Presto [et al.] (2017) expõe que esta é uma qualidade de desenvolvimento cognitivo viável, acima de tudo em Arte, na qual se encontra e explora a imaginação em plena consciência.

De acordo com Presto [et al.] (2017), ao incentivar a imaginação das crianças, há a possibilidade de estimular a promoção do “*prazer estético*”, uma atitude cultural que instiga a compreensão crítica do mundo, tanto em se tratando da esfera das percepções sensoriais como

no âmbito das ideias. O que, por sua vez, constrói práticas socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica e valorizam múltiplas linguagens, assim como reconhece sujeitos e atores, potencializando o empoderamento, estimulando a emancipação e autonomia e fortalecendo identidades.

Ao concluir, Presto [et al.] (2017), relata que este último eixo revela que as aulas de Arte se encarregam de ampliar o repertório e aumentar “a autonomia nas práticas artísticas dos estudantes por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos, seus elementos constitutivos (BRASIL, 2017) e a presença dessas manifestações e produções simbólicas no nosso cotidiano” (PRESTO [et al.], 2017, p. XVII). Tal afirmação está em consonância com o mapa conceitual da Educação Intercultural de Candau (2012a), quando possibilita a contextualização de conhecimento científico e reconhecimento de saberes populares, assim como constroem práticas socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica e valorizam múltiplas linguagens. Ao incentivar a autonomia e a criticidade dos indivíduos, também potencializa o empoderamento, estimula a emancipação e fortalece a identidade. Na sequência, reitera que a estruturação da sensibilidade, visando o deleite estético, objetiva designar o desenvolvimento de ensino-aprendizagem em Arte em uma concepção integrada de educação unindo:

[...] as experimentações e descobertas das linguagens artísticas, realizadas no ambiente escolar, com questões e valores dos estudantes em sua própria experiência, seja em casa, na comunidade, na relação com a mídia ou com as produções culturais de massa voltadas para o público infantil (PARSONS in BARBOSA, 2010, p. 295 *apud* PRESTO [et al.], 2017, p. XVII).

Essa ideia acaba por fortalecer práticas socioeducativas que valorizam múltiplas linguagens, assim como saberes e conhecimentos que contextualizam conhecimento científico ao mesmo tempo que reconhecem saberes sociais, fortalecendo as identidades dos sujeitos e atores.

O subtítulo seguinte, “Percurso pedagógico no ensino de arte”, vai abordar inicialmente o tema “Livro-mapa”, esclarecendo que esta concepção direciona o educador e o educando, “convidando à invenção, à pesquisa, à formulação de perguntas” (PRESTO [et al.], 2017, p. XVII).

A Abordagem Triangular, os Eixos de Aprendizagem, os conteúdos e linguagens abordados ao longo das unidades são ferramentas para que você eleja os campos de maior potência considerando suas próprias capacidades, seus desejos formativos em Arte, os desejos e anseios de suas turmas, somados ao contexto sociocultural único em que seu trabalho de docente está imerso (PRESTO [et al.], 2017, p. XVII).

Nesta passagem, há um ponto importante para se destacar: se o professor é convidado a eleger os campos que considera de maior relevância segundo suas capacidades particulares e anseios formativos em Arte, pode vir a excluir temas étnico-raciais ou até mesmo não ter a formação necessária para perceber e trabalhar determinado conteúdo com a dimensão que este necessitaria. Uma vez que a atuação do professor de Arte na escola é polivalente, pode ainda não trabalhar uma das quatro linguagens artísticas que a compõe: artes visuais, música, teatro e dança. Entretanto, ao afirmar que deve considerar a conjuntura sociocultural singular na qual a instituição escolar se encontra, bem como os interesses dos alunos desta, acaba por reconhecer saberes sociais, colaborando para a construção de práticas socioeducativas que promovam diferenciação pedagógica e reconhecimento dos sujeitos e atores envolvidos, fortalecendo, conseqüentemente, suas identidades.

Na sequência, Presto [et al.] (2017), realça:

O objetivo é delinear campos e focos de ação nas diferentes linguagens e no contato entre elas, desenhando um cenário de campos de conhecimento inter-relacionados, um terreno para que cada docente defina seu percurso pedagógico de acordo com as singularidades e contexto único de suas turmas e realidades escolares (PRESTO [et al.], 2017, p. XVII).

Presto [et al.] (2017), afirma que o objetivo do “livro-mapa” é que cada educador tenha a possibilidade de elaborar seus próprios questionamentos, “eleger seus objetos de pesquisa e formação, elaborar métodos e procedimentos em sala de aula e acrescer conteúdos e manifestações artísticas àqueles elencados na Coleção (PRESTO [et al.], 2017, p. XVII). Tal passagem afirma a viabilidade de complementação dos conteúdos propostos na coleção de acordo com saberes e conhecimentos de cada professor, permitindo e enriquecendo as temáticas e oportunizando concepções que englobam a educação das relações étnico-raciais por meio de uma perspectiva intercultural. Entretanto, é necessário frisar novamente que o professor teria que possuir as formações necessárias para trabalhar os temas do livro em consonância com estas questões.

Vale destacar que, ao tratar a “Autonomia do professor e o processo de ensino-aprendizagem em Arte”, Presto [et al.] (2017) salienta pontos importantes, como o fato de a Arte somente constar no currículo escolar de modo autônomo como disciplina em 1996.

Ao pesquisar sobre o tema, é comum nos confrontarmos com as discussões acerca da polivalência desse profissional. Na década de 1970, o título de Educação Artística (Lei n. 5.692/71) gerou distorções na formação do professor em Arte. O professor deveria atuar nas escolas de forma polivalente, possuindo o domínio de conteúdos de música, teatro, artes plásticas e desenho. Essa concepção é acusada de formar professores com grandes lacunas, uma vez que não havia tempo hábil para investir

profundamente em tantas linguagens artísticas. Outra distorção gerada foi a promoção de atividades relacionadas a artes exercidas por profissionais de outras áreas. Essa prática resulta, em grande parte, no tecnicismo do ensino de arte, que fica baseado no fazer artístico expresso na decoração da escola para a realização de festas e culminâncias de trabalhos (PRESTO [et al.], 2017, p. XVIII).

Se existe tal superficialidade com relação ao tratamento da disciplina de Arte e à abordagem de seus conteúdos, pode-se argumentar que o senso crítico com relação aos contextos sociais também se anula ou, pensando na melhor das possibilidades, nessa conjuntura, se torna secundário. Com relação à disciplina de Arte ser desrespeitada a ponto de ser baseada em ornamentos para a escola, podemos relacionar esta ideia às considerações de Santana (2010), quando este afirma que o retrato dos negros e negras tem se estruturado por meio de datas comemorativas, de modo a folclorizar suas culturas e, com isso, propagar e enrijecer tais representações e preconceitos no imaginário social.

Ao pontuar que a realidade da educação pública brasileira necessita que haja reflexões a respeito da formação cultural dos professores, acima de tudo em ciclos de ensino nos quais o ensino de Arte é, na maior parte das vezes, ministrado por educadores polivalentes, Presto [et al.] (2017) aborda elementos presentes na categoria de Políticas Públicas do mapa conceitual de Candau (2012a). Nela, a autora ressalta a necessidade da articulação de reconhecimento e redistribuição. Nesse sentido, vale lembrar:

a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores (MUNANGA, 2005, p. 63 *apud* NOGUEIRA, 2018, p. 8).

Entretanto, Presto [et al.] (2017) novamente deixa em aberto para o professor a opção “por uma linguagem artística, tema ou atividade com a qual se sinta confortável de dialogar, tendo em vista o contexto único de cada comunidade escolar” (PRESTO [et al.], 2017, p. XVIII). Consideramos que, em se tratando da perspectiva cultural, independentemente do contexto social no qual a escola se encontra, é de extrema importância para a conscientização, reconhecimento e valorização, o trabalho aprofundado da educação das relações étnico-raciais com as crianças e os adolescentes. Na continuidade, porém, declara que almeja dispor alternativas mais amplas perante “uma realidade de formação profissional extremamente heterogênea em nosso país” (PRESTO [et al.], 2017, p. XVIII), o que pode ser classificado

mais uma vez como uma Política Pública de articulação de reconhecimento e redistribuição, segundo Candau (2012a).

Presto [et al.] (2017), afirma que “a crítica e a reflexão são igualmente demandas importantes para o desenvolvimento artístico” (PRESTO [et al.], 2017, p. XVIII). Complementa, declarando que a obra de arte deve ser compreendida como expressão de sentimentos particulares de cada indivíduo mas, simultaneamente, envolve representações culturais a que este está submetido. Desse modo, o trabalho escolar deve orientar que a análise a respeito de um produto artístico deve “problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais” (PRESTO [et al.], 2017, p. XVIII). Portanto, de acordo com o mapa conceitual de Candau (2012a), tais afirmações englobam a construção de Práticas Socioeducativas que promovam diferenciação pedagógica, valorizando múltiplas linguagens. Valoriza, também, Saberes e Conhecimentos, possibilitando a discussão a respeito de universalismo e relativismo, contextualizando conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais. O que envolve, inclusive, o fortalecimento de Políticas Públicas, viabilizando o reconhecimento de movimentos sociais, podendo haver a articulação de reconhecimento e redistribuição, bem como a promoção de democracia radical.

Segundo Presto [et al.] (2017), compete aos conteúdos da disciplina de Arte propiciar indagações a respeito das “influências da indústria cultural e midiática nas produções mercadológicas contemporâneas” (PRESTO [et al.], 2017, p. XVIII), declarando que questionar os meios de criação e difusão da Arte na sociedade é fundamental no crescimento da “autonomia crítica” do aluno. Tal afirmação, de acordo com Candau (2012a), está vinculada à construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica, valorizando múltiplas linguagens. Há, também, a valorização de Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais. Reconhecem, juntamente, Sujeitos e Atores, estimulando emancipação e autonomia e, como envolve criticidade nesse processo, culmina por potencializar o empoderamento.

Presto [et al.] (2017) pontua que a Arte é um elemento de formação identitária e, com isso, conforme Candau (2012a), reconhece Sujeitos e Atores, contribuindo para fortalecer suas identidades. Na sequência, o livro afirma que os alunos possuem o dever de “pesquisar e reconhecer matrizes estéticas e culturais nas manifestações artísticas brasileiras” (PRESTO [et al.], 2017, p. XVIII). O que, de acordo com o mapa conceitual (CANDAU, 2012a), permite potencializar o empoderamento, assim como valorizar Saberes e Conhecimentos, favorecendo o reconhecimento de saberes sociais. Na sequência, o livro afirma:

No entanto, não devemos nos restringir a uma concepção particularista do conceito de cultura. Reconhecer o patrimônio artístico internacional, suas histórias e diferentes visões de sociedade contribuirá para uma percepção de mundo multicultural através da arte (PRESTO [et al.], 2017, p. XVIII).

Consideramos que o foco nos estudos de vertentes estéticas e culturais pertencentes ao território brasileiro, por parte do livro, não é sinônimo de limitação. Mesmo havendo esse enfoque nos estudos culturais brasileiros, não há restrição em se tratando do ponto de vista multicultural pois há uma pluralidade significativa de culturas em toda a nossa extensão nacional, assim como nas instituições escolares, bem como nas salas de aulas. Nesta perspectiva, além disso, em se tratando do continente americano, vale destacar:

Na América Latina e, particularmente, no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente está construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes (CANDAU, 2012, p. 21).

Existe a necessidade de se ter constantemente em evidência que o multiculturalismo se apresenta entre as crianças, levando-se em consideração, segundo a concepção de Candau (2012a), às desigualdades sociais presentes, assim como questões de raça e gênero. Assim, ao iniciar o subtítulo “Diálogos entre as diferentes linguagens no percurso de ensino-aprendizagem em Arte”, Presto [et al.] (2017) afirma que, visando articular saberes de variadas linguagens, possui como objetivo viabilizar à criança uma perspectiva crítica a respeito das modalidades artísticas e seus respectivos conteúdos, incluindo a experimentação de diversas habilidades que proporcionem capacitação expressiva e reflexão a respeito de seu meio. Há, portanto, de acordo com o mapa conceitual de Candau (2012a), reconhecimento de Sujeitos e Atores, estimulando a emancipação e a autonomia destes, colaborando, inclusive, com a construção de Práticas Socioeducativas que promovam diferenciação pedagógica, assim como a valorização de Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimentos científicos e reconhecendo saberes sociais.

Presto [et al.] (2017), declara que compreende que as crianças iniciam o Ensino Fundamental com uma união particular de referências, percepções e compreensões a respeito de Arte. Entretanto, conforme o trecho a seguir, atribui isso aos meios de informação e pontua que a indústria cultural proporciona maneiras limitadas de produções artísticas, ignorando, dessa forma, as manifestações artísticas regionais, relativas ao meio cultural desses indivíduos. Assim, nos perguntamos: afinal, de que Arte estamos tratando nas escolas?

Isso se torna cada vez mais comum tanto pelo acesso à informação promovido por novos suportes quanto pela disseminação de produtos culturais em diferentes contextos. Essa ampliação de acesso não garante uma grande diversidade nas referências dos estudantes, considerando que a produção da indústria cultural tende a promover um conjunto limitado de formas de manifestação artística que possuem sempre os mesmos elementos camuflados sobre organizações criativas (MORIN, 1997 *apud* PRESTO [et al.], 2017, p. XIX).

Desse modo, Presto [et al.] (2017) alega que visa expandir e desenvolver a concepção crítica das crianças para diversos modos de arte, afirmando que tal intuito não significa que busquem “hierarquizar e categorizar as referências que eles possuem em relação aos conteúdos apresentados” (PRESTO [et al.], 2017, p. XIX). Reitera que interligar os aprendizados já existentes e usufruí-los nos debates e propostas artísticas é um instrumento essencial e conclui declarando que “é por meio da comparação de diferentes obras e artistas que os estudantes podem desenvolver um senso crítico mais aguçado em torno do seu próprio repertório e convívio cultural (PRESTO [et al.], 2017, p. XIX). Portanto, apesar de o livro didático basicamente limitar o conceito de Arte dos alunos aos produtos culturais, ele defende a ideia de que, por meio de um conhecimento amplo de Arte, é possível ao estudante desenvolver senso crítico a respeito do seu próprio meio cultural. Desse modo, acaba por fortalecer a identidade, estimulando a emancipação e a autonomia do mesmo.

Dentro do subtítulo “Diálogos entre as diferentes linguagens no percurso de ensino-aprendizagem em Arte”, Presto [et al.] (2017) trata cada uma das diferentes linguagens artísticas em temas, começando por “Como as artes visuais são abordadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Inicia citando a BNCC:

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as artes visuais “são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana” (BRASIL, 2018 *apud* PRESTO [et al.], 2017, p. XIX).

Por meio de tal passagem, de acordo com o mapa conceitual de Candau (2012a), é possível identificar a existência da valorização de Saberes e Conhecimentos que contextualizam conhecimento científico e reconhecem saberes sociais. Isso parece permitir a construção de Práticas Socioeducativas que promovam diferenciação pedagógica e valorizem múltiplas linguagens. Pensando nas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com relação aos processos e produtos artísticos e culturais, vale lembrar:

a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada, devem se fazer presente principalmente na educação escolar. (CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1 p. 11 *apud* SANTANA, 2010, p. 155).

Após descrever as capacidades do pensamento artístico segundo Elliot Eisner, Presto [et al.] (2017) pontua que, ao estimular, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o cultivo dessas capacidades no ensino de artes visuais, é necessário levar em consideração “os saberes da criança, valorizando seus repertórios e desejos, para que se possa consolidar sua autonomia e seu protagonismo, durante o processo de aprendizado” (PRESTO [et al.], 2017, p. XX). A partir desta afirmação, de acordo com Candau (2012a), pode-se assegurar que há fomento para o reconhecimento de saberes sociais, assim como preocupação com o fortalecimento da identidade, o estímulo para a emancipação e autonomia, bem como a potencialização do empoderamento das crianças.

Ao discorrer a respeito de “leitura de imagem”, Presto [et al.] (2017), afirma que é necessário complementar esse modo de atividade com o:

acesso a informações e evidências sobre as matrizes estéticas e culturais que podem ser percebidas no trabalho estudado, contextualizando as características de obras, produtos e processos artísticos que integram o patrimônio cultural e histórico e que possam ter influenciado ou sido mencionados ou sugeridos pelo artista” (PRESTO [et al.], 2017, p. XX).

Tendo como base o mapa conceitual de Candau (2012a), pode-se afirmar que essa passagem possibilita a valorização de Saberes e Conhecimentos, favorecendo a contextualização de conhecimentos científicos e o reconhecimento de saberes sociais. Também oportuniza a construção de Práticas Socioeducativas, promovendo diferenciação pedagógica e valorizando múltiplas linguagens. Por fim, se o educador assegura que Sujeitos e Atores estabeleçam contato com matrizes estéticas e culturais diversas, abre-se espaço para o fortalecimento de suas próprias identidades.

A próxima temática é “Como a dança é abordada nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Logo no início deste enfoque, Presto [et al.] (2017) define “a dança como uma manifestação em que o corpo organiza continuamente diferentes informações – cognitivas, sociais e culturais – para gerar movimentos” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXI). Desse modo, inclui o contexto social e cultural nesta explanação, contextualizando conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais.

O tema seguinte é “Como a música é abordada nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Presto [et al.] (2017) inicia afirmando que a utilização da linguagem musical nas escolas, muitas vezes, é feita de maneira a não valorizar a autonomia desta modalidade artística, comumente associada a momentos de cerceamento das crianças⁴³. No mesmo enfoque, os autores incluem também “o uso de canções em datas comemorativas e em práticas sociais que nem sempre expressam verdadeiramente o sentimento da criança.” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXII). Evidencia-se, assim, neste trecho inicial, a criticidade dos autores com relação a este assunto, onde os mesmos levantam pontos importantes ao abordar a música, não apenas valorizando esta linguagem, mas também priorizando a criança e suas singularidades, dando abertura para a reflexão da construção de Práticas Socioeducativas que promovam diferenciação pedagógica, visando potencializar o empoderamento de Sujeitos e Atores.

Na passagem a seguir, Presto [et al.] (2017) faz um alerta com relação ao desenvolvimento tecnológico e à indústria cultural:

[...] [por causa de] uma indústria cultural que nos faz consumir mais e mais música cotidianamente, é fundamental que a escola ofereça as ferramentas para a leitura dos códigos musicais. Somente dessa forma seremos capazes de fazer as nossas escolhas estéticas de maneira consciente e autônoma (PRESTO [et al.], 2017, p. XXII).

Possuindo conhecimento a respeito da amplitude de produções culturais, o indivíduo tem a possibilidade de ir além do que lhe é ofertado pelos meios de comunicação rápida, adquirindo consciência da pluralidade de estilos, assim como de suas origens e contextos históricos. Ao expor essa concepção, Presto [et al.] (2017) colabora para a construção de Práticas Socioeducativas que promovam diferenciação pedagógica, estimulando a emancipação e a autonomia de Sujeitos e Atores.

Presto [et al.] (2017), utilizando a Abordagem Triangular criada por Ana Mae Barbosa, explana a respeito da “contextualização” e aponta onde ela surge no livro didático em se tratando da linguagem musical: “através da compreensão da música e dos sons ambientes como produto cultural, histórico e social” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXII). Portanto, de acordo com o mapa conceitual de Candau (2012a), esta afirmação pode se relacionar à Saberes e Conhecimentos, pois permite contextualizar conhecimento científico e reconhecer saberes sociais. Segundo os autores:

Assim, o estudante acessará na seção Que arte é essa? de cada unidade informações

⁴³ Nas palavras dos autores: “As experiências musicais das crianças nas escolas muitas vezes estão relacionadas a situações de condicionamento, como a música ‘para acalmar’, ‘para ficar em silêncio’ e ‘para entrar na fila’” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXI).

sobre artistas, gêneros musicais, músicas de diferentes matrizes, etc. Dessa forma, terá oportunidade de contextualizar a música não apenas em uma perspectiva histórica, mas também em perspectivas sociais e culturais relevantes (PRESTO [et al.], 2017, p. XXII).

Na sequência, Presto [et al.] (2017), afirma que é:

[...] fundamental dialogar com o repertório que o estudante traz para a aula, mas lembre-se de que as manifestações culturais da escola não podem ficar restritas a produções midiáticas. Os estudantes podem e devem entrar em contato com músicas e repertórios novos por meio da aula de música. A sala de aula muitas vezes é a única oportunidade que terão de conhecer algo diferente e ampliar seu repertório de experiências estéticas” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXII).

O trecho citado corresponde, segundo o mapa conceitual da Educação Intercultural (CANDAU, 2012a), à construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica. Porém, vale ressaltar, consideramos que os estudantes podem possuir e compartilhar em sala de aula bagagens culturais significativas e valiosas, pertencentes às suas comunidades, que vão além das produções midiáticas.

O último tema é “Como o teatro é abordado nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Segundo Presto [et al.] (2017), o livro didático em questão além de oferecer jogos teatrais, convida as crianças a conhecer variadas peças e grupos teatrais, expandindo seus repertórios. Assegura ainda que a proximidade “com diferentes manifestações enriquece seu conjunto simbólico, possibilitando uma perspectiva mais rica das obras e das manifestações teatrais que cercam o cotidiano” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXIII). Esta passagem pode ser associada ao mapa conceitual (CANDAU, 2012a) quando pensamos que o conhecimento de “diferentes manifestações” teatrais abrange a construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica, envolvendo a valorização de Saberes e Conhecimentos que contextualizam conhecimento científico e reconhecem saberes sociais.

Presto [et al.] (2017), declara que ainda que os jogos teatrais permitam:

[...] uma conceituação e apropriação de diversos conceitos e técnicas teatrais, não podemos negligenciar a importância de ampliar o repertório cultural dos estudantes, ofertando a possibilidade de leitura de manifestações teatrais múltiplas, diferentes daquelas presentes na cultura de massa voltada para a infância. É somente vivenciando outros repertórios que construímos a possibilidade de o estudante não ficar limitado somente aos seus próprios saberes (PRESTO [et al.], 2017, p. XXIV).

Portanto, Presto [et al.] (2017) pontua novamente a relevância da apresentação de múltiplas manifestações artísticas (nesse caso, teatrais), com o intuito de expandir o repertório cultural do aluno, indo além do disponibilizado pela cultura de massa. Ao defender a ideia de

que as crianças não devem ficar “limitadas” aos próprios saberes, cita alguns métodos teatrais como: “teatro de sombras, teatro de mamulengos, mímica, palhaçaria” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXIV). De acordo com o mapa conceitual da Educação Intercultural de Candau (2012a), este trecho se refere à construção de Práticas Socioeducativas que valorizam múltiplas linguagens, promovem diferenciação pedagógica e que se baseiam na construção coletiva, evidenciando, também, a valorização de Saberes e Conhecimentos que contextualizam conhecimento científico e reconhecem saberes sociais. Outro ponto relevante a se destacar é que o “teatro de mamulengos” tem origem nordestina⁴⁴ e o trabalho com esta manifestação artística permite que Sujeito e Atores se reconheçam, fortalecendo suas identidades.

A última subseção desta seção tem como título “Estratégias e debates pedagógicos no ensino de arte”. Logo no início da abordagem do primeiro tema, “Escola ampliada”, Presto [et al.] (2017) discorre a respeito da criação no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Arte e afirma que a esfera escolar é um meio significativamente criativo e expressivo, que necessita de planejamentos para ser ocupado com teor expositivo e cultural. Reitera:

As produções artísticas das diferentes turmas, quando acolhidas pela comunidade escolar, fazem com que cada estudante desenvolva afetividade com o espaço da escola, reconhecendo-se nas paredes, salas e pátios, percebendo a si mesmo como contribuinte da composição simbólica do espaço que habita cotidianamente (PRESTO [et al.], 2017, p. XXIV).

Em consonância com o mapa conceitual de Candau (2012a), evidencia-se a valorização de Saberes e Conhecimentos que contextualizam conhecimento científico e reconhecem saberes sociais por meio da expressão artística de cada indivíduo. Ao enfatizar o ambiente escolar como meio criativo e expositivo, os autores também motivam a construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica, baseando-se na construção coletiva. Por fim, ao compartilhar suas produções, a criança cria sentimento de pertencimento junto ao espaço escolar, que, por sua vez, reconhece esses Sujeitos e Atores, fortalecendo suas identidades e potencializando o empoderamento dos mesmos.

Considerando que cada criança possui seu universo, com origens familiares e culturais variadas e singulares, ao fazer da esfera escolar um ambiente de compartilhamento diário de conhecimento, ideias e criações, impulsiona-se a hibridização cultural. Entretanto, é importante destacar que essa linha de raciocínio apenas se efetivaria se houvesse estímulo por

⁴⁴ “Mamulengo é um tipo de fantoche típico do nordeste brasileiro, especialmente do estado de Pernambuco” (Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mamulengo>>. Acesso em: 15 jul. 2023).

parte dos professores para a valorização e expressão das características de cada indivíduo, assim como bases de aprendizado e criação voltadas para uma educação étnico-racial. Sem um conteúdo escolar plural, não há interações entre diferentes grupos.

Os autores destacam também que:

Por fim, é muito importante que se realizem eventos culturais com toda a comunidade, envolvendo familiares e o entorno da escola, dando às experimentações em arte um dia de protagonismo, um acontecimento-síntese do processo de ensino-aprendizagem das linguagens artísticas exploradas (PRESTO [et al.], 2017, p. XXIV).

Ao tratar da relevância de eventos culturais no espaço escolar envolvendo todo o contexto interno e externo, Presto [et al.] (2017), segundo o mapa conceitual (CANDAU, 2012a), estimula a valorização de Saberes e Conhecimentos que contextualizam conhecimento científico e reconhecem saberes sociais, assim como incentiva a construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica e baseiam-se na construção coletiva. Envolvendo os familiares e o entorno da escola, abre espaço para o reconhecimento de Sujeitos e Atores, fortalecendo suas identidades.

Já ao tratar a respeito do “acervo cultural” presente no área escolar, Presto [et al.] (2017) afirmam que é importante:

disponibilizar o acervo cultural do espaço para o universo da comunidade escolar, envolvendo docentes, funcionários, coordenadores e responsáveis da escola. Essa pode ser uma forma interessante de estimular a comunidade escolar a compartilhar seus saberes (PRESTO [et al.], 2017, p. XXIV).

Esta passagem, de acordo com o mapa conceitual de Candau (2012a), engloba a valorização de Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais. Também envolve a construção de Práticas Socioeducativas, promovendo diferenciação pedagógica e a fundamentação baseada na construção coletiva. Ao estimular o compartilhamento de saberes, os autores inclusive oportunizam o reconhecimento de Sujeitos e Atores, fortalecendo identidades e potencializando o empoderamento dos mesmos.

Ao tratar a “vivência cultural”, Presto [et al.] (2017) a considera essencial para a formação da “comunidade escolar” como um todo e sustenta que:

A preocupação com essa formação deve estar manifesta na vivência escolar através de espaços e projetos curriculares que permitam esse tipo de experiência. A arte, entendida como necessidade e não como elemento supérfluo, deve estar no topo da lista de elementos básicos se a escola contemporânea se preocupa com uma

formação cidadã (PRESTO [et al.], 2017, p. XXIV).

Segundo o mapa conceitual de Candau (2012a), pode-se relacionar este fragmento com a valorização de Saberes e Conhecimentos, pois permite a contextualização de conhecimento científico e o reconhecimento de saberes sociais. Possibilita, também, a construção de Prática Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica e que se estruturam baseadas na construção coletiva. Ao valorizar a disciplina de Arte, relacionando-a com a formação cidadã e não a partir de uma prática superficial e padronizada, há o fortalecimento de Políticas Públicas, pois se abordarem profundamente a educação para as relações étnico-raciais em uma perspectiva intercultural crítica integrada aos conteúdos específicos, podem gradualmente vir a promover democracia radical.

O segundo tema tratado nesta subseção é “Percurso culturais: museus, exposições, espetáculos e shows”. Presto [et al.] (2017) inicia afirmando que “Democratizar o acesso aos bens culturais da humanidade é fundamental para a construção de uma cidadania⁴⁵ plena” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXV). Com base nesta afirmação, pode-se constatar novamente a abertura de caminhos para o fortalecimento de Políticas Públicas visando promover a democracia radical.

Ao discorrer a respeito de “cidadania”, Presto [et al.] (2017), esclarece:

Dessa maneira, a cidadania torna-se um aspecto sociológico e político. O Estado se compromete com um mínimo de bem-estar econômico e social, além de se comprometer com a perpetuação da herança social e cultural, de acordo com os padrões de cada sociedade, através da educação.

É sabido que, na sociedade brasileira, a luta pela cidadania se dá pela garantia das condições mínimas de sobrevivência para a maioria da população. No entanto, não podemos deixar de lado a relevância do acesso aos bens culturais e artísticos. **Se a cidadania passa pelo acesso à herança social e cultural, a arte possui um papel de construção da memória e da identidade que são fundamentais para a formação do cidadão.** O contato com os bens artísticos e culturais através de museus, exposições, espetáculos e shows não pode ser tomado como um luxo nos processos de ensino-aprendizagem, mas, sim, como parte da construção cidadã dos estudantes (PRESTO [et al.], 2017, p. XXV– grifo nosso).

O trecho grifado acima pode se associar às quatro categorias principais presentes no mapa conceitual de Candau (2012a), ao passo que continua expondo questões que envolvem a viabilização para o fortalecimento de Políticas Públicas, permitindo a promoção da democracia radical. O amplo acesso a bens culturais e artísticos requer a valorização de Saberes e Conhecimentos que contextualizem conhecimentos científicos e reconheçam

⁴⁵ Segundo os autores, “na legislação brasileira, a expressão “cidadania” frequentemente está associada à relação estabelecida entre os indivíduos e o Estado, com destaque aos direitos e deveres que o cidadão possui” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXV).

saberes sociais. Para acessar bens culturais e artísticos é necessário a construção de Práticas Socioeducativas que promovam diferenciação pedagógica e que valorizem múltiplas linguagens. Para que o ensino de Arte esteja associado com a construção da identidade do cidadão, é fundamental, primeiramente, que o professor tenha consciência da pluralidade cultural que se constitui a sociedade brasileira para que desse modo possa abranger o conhecimento, reconhecendo Sujeitos e Atores e assim fortalecendo efetivamente suas identidades, já que, como exposto no decorrer da pesquisa, o desafio para educação das relações étnico-raciais é assegurar ações pedagógicas concretas e integradas na rotina escolar, que além de lutar contra o racismo, colaborem para a construção da identidade positiva dos indivíduos pertencentes a etnias diversas.

No parágrafo a seguir, Presto [et al.] (2017) reitera:

Enquanto instituição formadora da consciência cidadã, a escola tem um papel fundamental na comunicação e acesso ao patrimônio cultural. Isso implica avaliarmos estratégias de atuação pedagógica no ambiente escolar que busquem a democratização do acesso à arte como forma de conquista da cidadania plena (PRESTO [et al.], 2017, p. XXV).

Quando os autores afirmam que a instituição escolar tem função importante “na comunicação e acesso ao patrimônio cultural” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXV), abre-se a possibilidade de contextualizar conhecimento científico em conjunto ao reconhecimento de saberes sociais. Pois segundo Candau (2012a), indo de acordo com Koff:

[...] o importante é reconhecer a existência de diversos saberes e conhecimentos no cotidiano escolar e procurar estimular o diálogo entre eles, assumindo os conflitos que emergem desta interação. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Nesta perspectiva, é importante conceber a escola como um “espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas”, como propõe Pérez Gómez (CANDAUI, 2012, p. 131).

Na segunda parte desta passagem, Presto [et al.] (2017) menciona a “democratização do acesso à arte”, relacionando novamente à “cidadania plena”, indo além do contexto escolar, refletindo na sociedade. Sendo assim, em consonância com o mapa conceitual de Candau (2012a), há o fortalecimento de Políticas Públicas que podem promover a democracia radical. Nesta perspectiva:

Na perspectiva da Didática, supõe ter sempre presente o contexto onde se realizam as práticas educativas, os constrangimentos e possibilidades que lhe são inerentes, e desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado a fortalecer perspectivas educativas e sociais orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular

igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrossocial à sala de aula. Salienta que o horizonte emancipador é a referência fundamental do qual se quer favorecer uma educação de qualidade para todos/as (CANDAU, 2012, p. 133).

Presto [et al.] (2017) declara que, para que o aluno tenha a possibilidade de “se reconhecer no patrimônio artístico e social, é necessário que seja capaz de compreender a linguagem utilizada” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXV). Tal preocupação, de acordo com o mapa conceitual da educação intercultural (CANDAU, 2012a), envolve o reconhecimento de Sujeitos e Atores, bem como o fortalecimento de suas identidades, simultaneamente possibilita o fortalecimento de Políticas Públicas que articulam reconhecimento e redistribuição. Em seguida, os autores declaram que “O letramento nas diversas linguagens artísticas, o desenvolvimento do prazer estético, o reconhecimento das diversas culturas e o diálogo com outros campos do saber” são métodos adotados pela respectiva Coleção com o objetivo “de desenvolver a capacidade de reconhecimento e diálogo com a arte como um todo” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXV), permitindo a associação nas outras duas categorias presentes no mapa conceitual de Candau (2012a), por meio da valorização de Saberes e Conhecimentos, possibilitando a contextualização de conhecimento científico e o reconhecimento de saberes sociais, como também a construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica, viabilizando a valorização de múltiplas linguagens.

Presto [et al.] (2017) expõe outra estratégia que considera importante, a associação da instituição escolar com exposições e museus: “Em sua origem, o museu, assim como a escola, deve apresentar o esforço da democratização dos bens culturais” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXV). Sendo assim, colabora para a construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica, ao mesmo tempo que ao elucidar a respeito da “democratização dos bens culturais”, também fortalece Políticas Públicas que promovem democracia radical.

Presto [et al.] (2017) declara que é essencial que o professor tenha preocupação “com sua formação cultural, que tenha vivenciado museus, que seja assíduo frequentador como público e como mediador em visitas” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXV). Essa passagem é relevante pois além de se relacionar ao mapa conceitual (CANDAU, 2012a), em se tratando da categoria de Práticas Socioeducativas, envolvendo a promoção de diferenciação pedagógica e a valorização de múltiplas linguagens presentes em exposições artísticas, também pontua que a experiência dos docentes é fundamental para o diálogo entre as partes envolvidas. É muito importante que o educador tenha conhecimento não somente das manifestações culturais, mas também dos movimentos sociais – que muitas vezes têm sua expressão por meio da Arte. Portanto, adquirir e transmitir conhecimento cultural é tão

relevante quanto o desenvolvimento do senso crítico em se tratando da educação para as relações étnico-raciais.

Na sequência, Presto [et al.] (2017) esclarece que é provável que o professor encontre obstáculos em encontrar eventos culturais e museus em suas proximidades. Neste sentido, os autores compreendem ser crucial destacar atitudes que:

[...] desmistificam o próprio conceito tradicional de museu. Um bom exemplo é a iniciativa dos Museus Orgânicos implantados na região do Cariri, no Nordeste brasileiro. Na cidade de Nova Olinda (CE), a Fundação Casa Grande, conhecida por sua importante atuação filantrópica, almeja a implantação de dezesseis Museus Orgânicos (BENTES, 2017). Esses espaços de exposição implantados na casa dos mestres da cultura popular têm por objetivo integrar o cotidiano da história local à cultura regional (PRESTO [et al.], 2017, p. XXV).

Conclui a linha de raciocínio afirmando que não há necessidade de os museus estarem distantes e isolados da realidade da comunidade escolar. No entanto, podem ser centros culturais atrelados ao contexto de alunos e professores. Em consonância com o mapa conceitual de Candau (2012a), nota-se em tal concepção a valorização de Saberes e Conhecimentos que reconhecem saberes sociais, assim como o estímulo para a construção de Práticas Socioeducativas que venham a promover diferenciação pedagógica.

Na continuidade, Presto [et al.] (2017) declara:

Da mesma forma, shows, concertos e apresentações teatrais organizados em centros populares ou regionais são importantes expressões da vida cultural com a qual o aluno pode, e deve, dialogar. Nesse caso, é importante que a escola tenha a capacidade de contextualizar a cultura regional no âmbito universal, ampliando a contextualização estética do estudante (PRESTO [et al.], 2017, p. XXV).

Desta maneira, os autores mantêm uma narrativa que permite a valorização de Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimentos científico e reconhecendo saberes sociais, assim como incentivam a construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica. Ao impulsionar a possibilidade de diálogo entre as manifestações artísticas e culturais e os alunos, Presto [et al.] (2017), por sua vez, demonstra reconhecimento por estes Sujeitos e Atores, vindo a promover a oportunidade do fortalecimento de suas identidades.

Presto [et al.] (2017), faz a sugestão de meios tecnológicos como instrumentos de propagação das obras de arte, assegurando que – ainda que não ofereçam igual vivência estética do que visitar o museu presencialmente – possibilitam “o acesso democrático” a variadas produções artísticas.

Sites de museus virtuais, vídeos de concertos musicais e apresentações de dança ou teatro podem ser uma forma de trazer o repertório universal para a sala de aula e provocar o diálogo com a experiência particular dos estudantes (PRESTO [et al.], 2017, p. XXV).

Relacionando ao mapa conceitual de Candau (2012a), ao utilizar meios tecnológicos, o professor promove diferenciação pedagógica concomitantemente valoriza múltiplas linguagens. Presto [et al.] (2017) ao estimular a troca de ideias entre os alunos com base na experiência proporcionada pelo educador, também propicia que as Práticas sejam embasadas na construção coletiva, podendo até – dependendo do direcionamento do docente em sala de aula – viabilizar conflitos. Ao valorizar o acesso a variadas obras de arte, os autores colaboram novamente para promover a democracia radical, embora – vale reforçar mais uma vez – que dependerá da diversidade que o professor oferecerá. Deste modo, há o questionamento: este terá conhecimento crítico, embasado na educação das relações étnico-raciais, para efetuar tal proposta? De toda forma, ao transmitir conhecimentos e produções universais – atrelados à culturas diversas – para as crianças, permitindo que estas se expressem de modo particular a respeito da experiência vivida, o livro didático valoriza Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais.

Finalizando a abordagem deste tema, Presto [et al.] (2017) estimula o professor a trazer artistas da região na qual a escola se encontra por meio de parcerias, caso esta se localize em uma cidade que não tenha “museus, galerias, teatros ou casas de *shows*” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXVI) e cita exemplos⁴⁶ desse tipo de trabalho e onde se localizam os mais próximos da instituição escolar em questão. Este posicionamento por parte dos autores do livro didático valorizam Saberes e Conhecimentos que contextualizam conhecimento científico e valorizam saberes sociais, assim como oportuniza a construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica.

O terceiro tema desta subseção é “Importância do corpo nas práticas das linguagens artísticas”. Presto [et al.] (2017) inicia afirmando que as crianças podem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprimorar gradativamente as habilidades motoras e suas capacidades expressivas corporais. Alega também que os alunos podem expandir as:

possibilidades de leitura sobre os diferentes corpos a sua volta e perceber de que modo esses corpos se relacionam com o mundo, construindo um entendimento abstrato e complexo da própria ideia de corpo (PRESTO [et al.], 2017, p. XXVI).

⁴⁶ Programa Mais Cultura nas Escolas e Mapas da Cultura, do Ministério da Cultura. Disponíveis em: <<http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>> e <<http://mapas.cultura.gov.br/>>. Acesso em: 23 jul. 2023.

Reitera assegurando que isto só é viável como consequência “da experiência, descoberta e exploração das potencialidades do próprio corpo associada à constante reflexão sobre os diferentes sentidos dessas experiências” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXVI). Com base nestes fragmentos, pode-se refletir a respeito da diversidade e pluralidade de concepções de corpo, dando abertura, em consonância com o mapa conceitual de Candau (2012a), para a construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica. Vale destacar que:

[...] igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização [...]. O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são ‘os/as mesmos/as’. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (CANDAUI, 2012, p. 27).

Segundo Presto [et al.] (2017), é por meio da experiência corporal diária da criança que se estabelece “seu repertório de parâmetros de risco e segurança, identidade e alteridade, noções primordiais para suas concepções em formação sobre liberdade e responsabilidade” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXVI). Tendo como base o mapa conceitual de Candau (2012a), pode-se afirmar que – dependendo da abordagem do professor no decorrer da disciplina de Arte, se estiver embasado na educação das relações étnico-raciais, por exemplo – ao trabalhar o corpo, torna-se viável a abertura para o reconhecimento de Sujeito e Atores, fortalecendo suas identidades.

O quarto tema desta subseção é “Importância e estratégias de registros de processos nas aulas de Arte”. Presto [et al.] (2017) inicia discorrendo a respeito de “documentação pedagógica”, explicando do que se trata e seus benefícios e possibilidades para a comunidade escolar, para os responsáveis pelos alunos e para o próprio professor, como forma avaliativa, por exemplo.

Os registros das atividades nas aulas de Arte configuram-se como uma prática documentária de processos e atividades, tornando-se uma ferramenta potente em si para a criação e a aprendizagem (PRESTO [et al.], 2017, p. XXVI).

O quinto tema desta subseção é “Arte e tecnologia”. Presto [et al.] (2017) relata as alterações drásticas que variados âmbitos do conhecimento e das trocas humanas enfrentaram e enfrentam por conta da veloz evolução de diversas tecnologias, afetando compativelmente

os campos de Arte e Educação. Os autores citam Pierre Lévy e sua denominação a respeito desta nova esfera, a “cibercultura”, que agrupa na mesma expressão:

A cultura da informática, os novos hábitos cognitivos e a organização social correspondentes a essa sociedade que interage em rede por meio dos ambientes da realidade virtual e suportes tecnológicos (PRESTO [et al.], 2017, p. XXVIII).

Presto [et al.] (2017) reitera que o tema da tecnologia não lhe interessa somente pelas possibilidades de uso dos atuais dispositivos, mas por conta dos sentidos que estes afloram socialmente, reconfigurando variadas áreas da vida da população. Estes sentidos inovadores “são explorados e experimentados nos campos da arte de diversas maneiras e, assim, conseqüentemente, interessam ao ensino e aprendizagem das múltiplas linguagens artísticas” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXVIII). Neste sentido, pode-se relacionar ao mapa conceitual de Candau (2012a) em se tratando do conceito que envolve a construção de Práticas Socioeducativas, valorizando múltiplas linguagens, salientando que este uso deve estar associado à busca de diferentes manifestações artísticas, provenientes de diversas etnias, de modo a valorizar suas histórias, culturas e identidades.

Dentro do tema “Arte e tecnologia” há um subtema “Interações e diálogos entre arte e tecnologia”. Nele, Presto [et al.] (2017) aborda o tópico “conexão em rede” e declara que esta conexão possibilita a comunicação em locais diferentes do planeta de modo imediato e, na sequência, levanta os seguintes questionamentos: “Como essas possibilidades de criar redes podem contribuir para pensar coletividades e individualidades? Como contribuem para a maior integração dos indivíduos ou para seu maior isolamento?” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXIX). Refletindo nestes pontos e associando-os à educação intercultural, envolvem, inevitavelmente, a hibridização cultural, viabilizando a construção de identidades abertas, em constante construção, evitando, por sua vez, a perspectiva das culturas como universos fechados (CANDAU, 2012).

Entretanto, de acordo com Presto [et al.] (2017), simultânea à ascensão tecnológica, há no mundo a existência de enormes desigualdades referentes ao acesso que diferentes povos possuem destes meios técnicos. O não envolvimento na contínua modernização “das novas tecnologias por muitas pessoas denomina-se exclusão virtual ou digital” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXX).

O sexto e último tema desta subseção é “Avaliação em Arte”. Segundo Presto [et al.] (2017), de um modo geral, as etapas de educação formal possuem como objetivo principal que os alunos aprendam não somente “os conteúdos e práticas relacionados às disciplinas,

mas que se tornem conscientes, ativos e assumam também eles a responsabilidade por seus próprios processos de aprendizagem” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXX – grifo nosso). Esta afirmação, quando efetiva e associada à educação das relações étnico-raciais em uma perspectiva intercultural crítica, pode envolver o mapa conceitual de Candau (2012a), quanto ao reconhecimento de Sujeitos e Atores, visando o estímulo para emancipação e autonomia e a potencialização do empoderamento.

Em se tratando dos “indicadores específicos para a verificação da aprendizagem”, Presto [et al.] (2017) salienta o seguinte:

a) aferição de conteúdos adquiridos, que diz respeito à qualidade do que os estudantes demonstram ter apreendido em relação a determinados conteúdos específicos dos objetos de conhecimento, por exemplo, os indicados na BNCC, relacionados a: contextos e práticas, elementos da linguagem, matrizes culturais ou estéticas, materialidades, processos de criação ou sistemas da linguagem (PRESTO [et al.], 2017, p. XXX – grifo dos autores).

O livro didático trabalha com base na BNCC, abordando “matrizes culturais ou estéticas”. Relevante destacar que este enfoque é generalizado e não especifica determinados grupos étnicos diretamente.

Na abordagem da “seleção de ferramentas de avaliação”, Presto [et al.] (2017), ao discorrer a respeito de “avaliação discursiva oral ou textual”, exemplifica:

realização de exercícios de leitura e interpretação de textos, vídeos e imagens nas modalidades texto ou conversa, com foco no desenvolvimento do discurso articulado do estudante. Por exemplo: ao explorar uma obra de arte, o professor pode criar perguntas com foco no reconhecimento de objetos do conhecimento específicos da linguagem artística, como a argumentação sobre o que aprendeu sobre as materialidades e os elementos específicos na obra em questão ou ainda sobre sua contextualização diante das matrizes culturais” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXX).

Assim, ao estimular que o professor realize o processo avaliativo por meio de variados meios e utilizando diferentes “matrizes culturais”, os autores colaboram para a construção de Práticas Socioeducativas, que valorizam múltiplas linguagens e que promovem diferenciação pedagógica.

A próxima seção do livro didático tem como tema “Organização da obra” e sua primeira subseção é “Material impresso”. Refere-se a estrutura do livro didático, que se compõe em duas unidades – uma para cada semestre letivo – e blocos que evidenciam cada uma das linguagens artísticas, sendo que a segunda unidade inclui “artes integradas”. Os blocos que constituem as unidades se segmentam em quatro seções:

Vamos começar, Que arte é essa?, Como é feita essa arte? e Vamos experimentar. Essa estrutura tem como referência a Abordagem Triangular e procura contemplar o tripé conceitual “ler, fazer e contextualizar” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXII).

Na sequência, os autores expõem e explicam o intuito de cada divisão e seção trabalhada no decorrer do livro didático. Ao discorrer a respeito da seção “Hora da reflexão”, Presto [et al.] (2017) evidencia um ponto importante, o compartilhamento dos processos criativos das crianças. Segundo os autores, este processo reflexivo e argumentativo é um fator essencial para consolidar os conhecimentos obtidos no decorrer das propostas, colaborando para que os alunos adquiram confiança para se expressar publicamente e defender suas perspectivas, compartilhando seus sucessos e vulnerabilidades. De acordo com o mapa conceitual de Candau (2012a), tais atitudes envolvem a categoria de Práticas Socioeducativas, pois se baseiam na construção coletiva, incluindo também a visibilização de conflitos e a categoria Sujeitos e Atores, potencializando o empoderamento destes.

Presto [et al.] (2017) destaca que a mediação do educador é fundamental para gerar “um ambiente favorável à troca de ideias, garantindo que todos se sintam acolhidos e respeitados” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXIII). Deste modo, demonstra preocupação com os indivíduos e acaba por defender, novamente, a possibilidade de potencializar o empoderamento dos mesmos.

Discorrendo a respeito de cada “boxe” presente nas unidades, Presto [et al.] (2017) explica o tema “Vamos falar sobre...”:

[...] esse boxe orienta um breve debate sobre alguns temas contemporâneos relevantes para a vida em sociedade. Trabalhando com atividades orais e de pesquisa, visa levar os estudantes à reflexão sobre suas atitudes dentro de seu contexto social (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXIII).

Analisando detalhadamente este extrato, em consonância com o mapa conceitual de Candau (2012a), é possível incluir as quatro categorias. Com relação à Sujeitos e Atores, se o debate em sala de aula for crítico, envolvendo temas pertencentes à educação das relações étnico-raciais em uma perspectiva intercultural, poderá fortalecer as identidades das crianças, estimular emancipação e autonomia e potencializar o empoderamento. Ao fomentar temas sociais contemporâneos, valoriza Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais. Com relação às Práticas Socioeducativas, tal intento promove diferenciação pedagógica, assim como ao explorar determinadas temáticas e produções artísticas, finda por valorizar múltiplas linguagens e a promoção de debates em sala de aula visibilizam conflitos e se baseiam na construção coletiva. Ao abordar contextos

sociais, favorece o fortalecimento de Políticas Públicas que reconhecem movimentos sociais.

Até o presente momento, a análise se deu de maneira contínua, a partir da estrutura do livro. Porém, neste ponto, julgamos pertinente buscar o que Presto [et al.] (2017) selecionou para compor o “box” “Vamos falar sobre” no livro didático referente ao 5º ano, para analisar se as relações étnico-raciais haviam sido mencionadas. Nestes “box’s” o livro em questão trabalhou, na Unidade 1, a “Poluição sonora” e, na Unidade 2, os “Direitos da mulher”, temas extremamente importantes para a sociedade vigente, principalmente o segundo⁴⁷, mas que não envolvem a temática desta pesquisa.

Na subseção “Temas, campos de experiência e macrotemas”, tratando a respeito de “Temas transversais e interdisciplinaridade”, os autores demonstram, mais uma vez, a compreensão de que as linguagens artísticas estão muito além do fazer: “[...] cada linguagem demanda conhecimentos técnico, histórico, social, corporal, entre outros [...] (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXIV). Além disso, esta afirmação, de acordo com o mapa conceitual de Candau (2012a), valoriza Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais. Em seguida, citam:

A arte e o seu conhecimento semiótico são traduzidos em atitudes interdisciplinares que, do todo às partes e das partes ao todo, forma um universo paralelo de compreensão da existência humana – e que, às vezes, apresenta-se com tal legitimidade que ocupa o espaço do real: aqui e agora, na linguagem (RIZOLLI, 2016, p. 923 *apud* PRESTO [et al.], 2017, p. XXXIV).

O próximo tema apresentado é “Temas e campos de experiência nos volumes de 1º e 2º anos”. Relata que na unidade 1 “explora as histórias individuais e sociais. Esses temas trabalham, portanto, com a dimensão da construção da individualidade e a interação dessa individualidade com o coletivo” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXV). Com base nesta afirmação, pode-se constatar que, de acordo com Candau (2012a), há valorização de Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais e também reconhece Sujeitos e Atores, pois a proposta apoia o fortalecimento da identidade das crianças.

Ao expor a primeira unidade pertencente ao livro didático relativo ao 2º ano, intitulada “Arte de todos os jeitos”, Presto [et al.] (2017) declara que na esfera escolar se aspira

⁴⁷ A ideia de que os homens são superiores às mulheres, seja em força, seja em inteligência, é fonte de muitas injustiças. [...] No Brasil, por exemplo, as mulheres ainda têm menos acesso à saúde e à educação, além de sofrerem com um alto índice de violência. [...] Já existem muitas leis, no mundo todo, que protegem os direitos das mulheres e a igualdade, porém ainda é necessário que todos os cidadãos se conscientizem sobre o assunto. Só assim podemos enfrentar as injustiças, discriminações e violências contra as mulheres (PRESTO [et al.], 2017, p. 62).

promover “o convívio com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, desenvolvendo o senso crítico, o conhecimento de si, dos outros e da realidade a sua volta” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXV). Com base nesta afirmação, em conformidade com o mapa conceitual de Candau (2012a), existe a pretensão por valorizar Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais, assim como se evidencia o estímulo pela construção de Práticas Socioeducativas que promovam diferenciação pedagógica. Nesta passagem está presente também o reconhecimento de Sujeitos e Atores, buscando fortalecer a identidade das crianças e potencializar o empoderamento das mesmas.

O último tema desta subseção é “Temas e macrotemas nos volumes de 3º, 4º e 5º anos”. Presto [et al.] (2017) inicia afirmando que nos 3º, 4º e 5º anos deverá haver a “ampliação das práticas de linguagem e de experiência estética e multicultural” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXV). Com base nesta afirmação, vale ressaltar que para Candau (2012a):

No que diz respeito às diferentes concepções e propostas do multiculturalismo, esta corrente de pensamento tem sido reconhecida e discutida por defensores e críticos, como uma estratégia de lidar com as diferenças, seja no âmbito político-social, cultural ou educativo (CANDAU, 2012, p. 34).

Presto [et al.] (2017), na sequência declara que esta concepção se evidencia na estruturação das unidades. Reitera:

Nos livros dos 3º, 4º e 5º anos, partimos de três macrotemas transversais que abarcam questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais. São eles: natureza e trabalho; espaço e movimento; memória e sociedade (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXV).

Deste modo, na perspectiva do mapa conceitual de Candau (2012a), se houver de fato trabalho aprofundado com as questões expostas, viabiliza que as quatro principais categorias – Políticas Públicas; Saberes e Conhecimentos; Práticas Socioeducativas; Sujeitos e Atores – sejam atingidas com as crianças na instituição escolar, possibilitando o reconhecimento de movimentos sociais, a articulação de reconhecimento e redistribuição e a promoção de democracia radical; favorecendo a discussão a respeito de universalismo e relativismo, a contextualização de conhecimento científico e o reconhecimento de saberes sociais; colaborando para promover diferenciação pedagógica e a valorização de múltiplas linguagens; permitindo o fortalecimento de identidades e potencializando o empoderamento das crianças.

Ao relatar o conteúdo presente no livro didático do 3º ano, Presto [et al.] (2017):

O tema da primeira unidade do livro do 3º ano, Como contar uma história, dialoga com o macrotema memória e sociedade, tratando da história cultural que a arte pode indicar a partir de seus elementos. Figurino e indumentária, a constituição dos instrumentos musicais, materiais usados para a criação artística são elementos que trazem intenções e significados intrínsecos e, portanto, memórias de suas culturas de origem, que se manifestam através de cada fazer artístico (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXV).

A partir desta declaração, ao relacionar com o mapa conceitual de Candau (2012a), é possível constatar que os autores ao tratarem a respeito de diferentes culturas historicamente, culminam por valorizar Saberes e Conhecimentos, sendo possível contextualizar saberes científicos e reconhecer saberes sociais, envolvendo a construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica, sob a condição de que a seleção de culturas que compõe o livro didático inclua o proposto pela Lei 11.645/08.

Ao descrever o conteúdo do livro didático referente ao 4º ano, Presto [et al.] (2017) afirma:

A segunda unidade, Diversidade, participação e cultura popular, dialoga com o reconhecimento do patrimônio artístico nacional e internacional em sua multiplicidade, apresentando, por meio dele, diferentes visões de mundo e sociedade. As linguagens artísticas abordam a cultura popular e suas formas de registro, com especial atenção para a tradição oral (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXVI).

Portanto, os autores sustentam mais enfaticamente que o livro didático possui conteúdos que englobam e valorizam a diversidade cultural, reconhecendo positivamente as diferenças. Nesta concepção, é válido reforçar, de acordo com Candau (2012a):

[...] é importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares (CANDAU, 2012, p. 129).

Em conformidade com o mapa conceitual de Candau (2012a), pode-se constatar a valorização de Saberes e Conhecimentos que visam contextualizar conhecimento científico e reconhecimento de saberes sociais, bem como a construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica, fortalecendo assim, Políticas Públicas que articulam reconhecimento e redistribuição.

Em conclusão, Presto [et al.] (2017) explanando a respeito do livro didático relativo ao 5º ano:

Por fim, a última unidade do 5º ano, Arte e sociedade, busca dialogar com a contemporaneidade e inserir a arte no contexto do aluno. O macrotema explorado é,

mais uma vez, memória e sociedade, oferecendo ao estudante a oportunidade de refletir sobre a relação da arte com o mundo e sobre a sua própria relação com a arte (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXVI).

Isto posto, interligando com o mapa conceitual de Candau (2012a), ao abordar “memória e sociedade”, permite a valorização de saberes e conhecimentos, contextualizando saberes científicos e reconhecendo saberes sociais. Ao apresentar Arte e contemporaneidade, conciliando a possibilidade de incorporação na realidade da criança, viabiliza a construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica, reconhecendo também os Sujeitos e Atores, assegurando o fortalecimento de suas identidades.

Neste ponto, iniciará a análise da última seção presente nas “Orientações Gerais” do “Manual do Professor”, que trata a respeito dos “Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC”. Antes de começar a analisar os dados desta parte, gostaríamos de esclarecer que não haverá análise dos “Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC”, por se tratar de um outro documento, a BNCC, e nesta pesquisa estamos focando no material elaborado por Presto [et al.] (2017). Portanto, o direcionamento se dará ao conteúdo referente ao trabalho em Arte com as crianças do 5º ano.

Não conseguimos realizar a análise da “Reprodução do Livro do Estudante com Orientações Específicas”, pois seria necessário mais tempo para sua realização. Analisamos somente a parte destinada ao professor, “Manual do Professor – Orientações Gerais”. Entretanto, efetuamos algumas consultas no livro do aluno, principalmente em três blocos que remetem diretamente à temática de pesquisa. Com base nisso, gostaríamos de focalizar três pontos que consideramos fundamentais para a conclusão desta análise, atrelados aos conteúdos do livro didático. O primeiro diz respeito à manifestação artística do grafite, o segundo, tem relação com o *rap* de Emicida e o terceiro é baseado no Teatro do Oprimido.

Presto [et al.] (2017) inicia a Unidade 1 – “A arte que transforma os lugares”, abordando o primeiro tema presente no Bloco 1 do livro didático, o grafite. No “Livro do Estudante”, os autores expõem:

O grafite, na forma que conhecemos hoje, começou a ganhar destaque no final da década de 1960, em Nova York, nos Estados Unidos. Naquela época, o grafite representava, juntamente com o rap, um meio muito valioso de expressão de artistas da periferia, que não tinham acesso fácil a espaços mais elitizados de arte, como galerias de arte e museus. Como a rua é um local de acesso livre, os artistas que faziam grafites davam a oportunidade a muitas pessoas, de diferentes classes sociais, de ter contato com a arte (PRESTO [et al.], 2017, p. 13).

Tal passagem demonstra que os autores se preocuparam em abordar um tema que dialoga com vários universos sociais, já que se trata de uma manifestação artística exposta nas

ruas das cidades e de graça. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que Presto [et al.] (2017) concede protagonismo aos artistas da periferia, indo além dos relacionados à linha do tempo da História da Arte, pautada em uma perspectiva eurocêntrica. Ainda assim, não cita diretamente a juventude negra, responsável pela ascensão do grafite no período. Simultaneamente, também faz crítica aos museus, os quais acabam por ficar restritos somente a uma camada social, não apenas devido ao acesso cultural, mas também por conta da restrição financeira.

Relacionando com os “Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC”, Presto [et al.] (2017) afirma que os alunos “serão estimulados a reconhecer o grafite como manifestação artística” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXVI), reconhecendo, de acordo com o mapa conceitual de Candau (2012a), saberes sociais. Em seguida os autores oportunizam uma produção artística por meio da técnica de pintura do estêncil e na conclusão desta, incentivam uma discussão coletiva, indo ao encontro com a categoria de Práticas Socioeducativas (CANDAU, 2012a), colaborando para promover, deste modo, diferenciação pedagógica, visibilização de conflitos e baseando-se na construção coletiva.

É importante destacar que o livro continua com a temática do grafite nas duas seções seguintes, ressaltando a observação de variadas “manifestações do grafite em cidades da América Latina, discutindo seus suportes, processos de criação e contextos de circulação” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXVI), permitindo, desta maneira, a aproximação e o conhecimento de países latino-americanos, assim como de suas culturas e produções artísticas em espaços urbanos, proporcionando, portanto, o fortalecimento da identidade da criança, desfocando o enaltecimento das manifestações artísticas européias, distantes de seu contexto social. Outro ponto a se evidenciar é que o povo negro e indígena são representados por meio das imagens de grafite expostas no livro didático do estudante, especificamente na temática “Grafites na América Latina”, na página 12. Porém, não há menção direta a respeito destes ou de suas culturas específicas. Ressalta-se, mais uma vez, que o grafite é uma arte negra, e os autores não fazem menção a isso.

Em se tratando do diálogo com outras disciplinas, Presto [et al.] (2017) declara que, por ser uma manifestação cultural tradicionalmente urbana, a temática do grafite permite o trabalho em parceria “com a disciplina de Geografia em torno do tema dos processos de urbanização e as mudanças sociais, econômicas e culturais que provocam.” (PRESTO [et al.], 2017, p. XXXVII). Associando com o mapa conceitual de Candau (2012a), esta parceria tem a capacidade de favorecer o fortalecimento de Políticas Públicas ao reconhecer movimentos

sociais, também há a possibilidade incluir a valorização de Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais, viabilizando, também, a construção de Práticas Socioeducativas, promovendo diferenciação pedagógica.

Neste ponto do livro didático, ele oferece a possibilidade de denúncia envolvendo a educação das relações étnico-raciais. Entretanto, para que isto ocorra, é necessário o direcionamento do professor, assim como a fomentação de debates em sala de aula. Veja:

[...] os estudantes farão uma atividade coletiva de leitura de imagem com as fotomontagens de Grete Stern (EF15AR01), a partir da qual discutirão seu potencial simbólico de representação poética da questão da opressão contra a mulher, por meio de elementos da linguagem das artes visuais, em um contexto sociocultural específico (EF15AR02) (EF15AR03) (PRESTO [et al.], 2017, p. XLI).

Os autores encerram descrevendo que, no final do bloco, os alunos deverão criar “cartazes de denúncia e reivindicação social, compostos por texto e imagens (EF15AR02) (EF15AR04) (EF15AR05), que serão expostos na sala de aula ou em outro espaço da escola” (PRESTO [et al.], 2017, p. XLI). Finalizam o Bloco 1, da Unidade 2 – “Arte e sociedade”, relatando que, na conclusão, as crianças poderão discutir coletivamente os processos.

Com fundamento no que foi exposto, na etapa de criação dos cartazes, se o professor debater o machismo, incluindo outras injustiças sociais, como o racismo, daria para se trabalhar a educação das relações étnico raciais, abrangendo o movimento negro e os povos indígenas brasileiros. Inclusive, para compor os temas, daria para envolver a questão das mulheres negras e indígenas na sociedade brasileira. Porém, o livro não faz menção a isso, ficando nas mãos do professor ou professora abordar tais temáticas.

Interligando ao mapa conceitual de Candau (2012a), nesta proposta existe a possibilidade – dependendo da formação e dos objetivos do professor, ressalta-se uma vez mais – da valorização de Saberes e Conhecimento, viabilizando a discussão de universalismo e relativismo. Há construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica, valorizando múltiplas linguagens, viabilizando conflitos e baseando-se na construção coletiva, por meio da união dos cartazes e também dos debates que podem surgir na introdução teórica, no decorrer da produção e também na conclusão. Ao abordar questões sociais, há o reconhecimento de Sujeitos e Atores, o fortalecimento de suas identidades e a potencialização do empoderamento destes no decorrer do processo. O estudo destas temáticas sociais consequentemente fortalecem Políticas Públicas, pois englobam o reconhecimento de movimentos sociais, articulam reconhecimento e redistribuição e suscitam por promover democracia radical.

No Bloco 2 – Música, Presto [et al.] (2017) inicia descrevendo que os alunos deverão identificar as “características e contexto de circulação de diferentes gêneros musicais para perceber que esses gêneros atendem a realidades de diferentes públicos (EF15AR13)” (PRESTO [et al.], 2017, p. XLI). Na sequência, os autores relatam que o *rap* será apresentado às crianças por meio do trabalho de Emicida. Complementam: “Entenderão que essa manifestação cultural, entre outros aspectos, traduz muitas vezes a realidade das comunidades em que surgem e em que circulam (EF15AR13)” (PRESTO [et al.], 2017, p. XLI). Esta proposta, de acordo com o mapa conceitual de Candau (2012a), envolve a construção de Práticas Socioeducativas que promovem a diferenciação pedagógica, valorizando múltiplas linguagens, simultaneamente, valoriza Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais. Ao concluir a temática, Presto [et al.] (2017), afirma que nesta etapa os alunos terão a possibilidade de inventar e apresentar um *rap*. O que, de acordo com Candau (2012a), colabora para o reconhecimento de Sujeitos e Atores, fortalecendo suas identidades.

É importante salientar que, assim como o grafite, o *rap* é uma arte massivamente criada e expressa por jovens da periferia, em sua grande maioria composta por negros, sendo, portanto, porta-voz destas comunidades. Entretanto, o livro didático não pontua este fato e também não faz alusão ao seu teor de crítica ao racismo. Neste sentido, apenas expõe:

O rap, gênero musical trabalhado por Emicida, surgiu nos anos 1970, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos. Como parte do hip-hop, movimento artístico que, além da música, inclui a dança e o grafite como meios de expressão, o rap ficou conhecido por revelar o cotidiano difícil que muitas pessoas enfrentam nas periferias das cidades.

É uma forma musical crítica e politizada, que muitas vezes denuncia a realidade vivida nas periferias, tratando de temas como desigualdade social e violência (PRESTO [et al.], 2017, p. 69).

Presto [et al.] (2017), ao afirmar que o *rap* “é uma forma musical crítica e politizada”, que discute temas como desigualdade social e a violência, abre espaço, em consonância com Candau (2012a), para a associação deste estilo musical como aliado ao fortalecimento de Políticas Públicas, reconhecendo assim, movimentos sociais. Porém, ressalta-se mais uma vez, não faz alusão à juventude negra, porta-voz deste estilo musical.

Ao tratar a respeito da linguagem artística da dança, Presto [et al.] (2017) sugere que o aluno pesquise e compartilhe dados encontrados a respeito de dança “e suas características, estilos ou artistas de seu interesse (EF15AR08)” (PRESTO [et al.], 2017, p. XLII). A partir desta atitude, existe chance da criança levar para a sala de aula algum estilo que esteja relacionado à cultura negra ou indígena, havendo, deste modo, a possibilidade de fomentar

debates pautados na educação das relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva intercultural. Mas é relevante frisar que o livro não fomenta tais temáticas, ficando a cargo do professor possuir esta perspectiva para direcionar a atividade nesta direção.

Seguidamente, Presto [et al.] (2017) expõe que “a turma conhecerá o espetáculo *Pororoça*, da Lia Rodrigues Companhia de Danças, e o contexto de elaboração do espetáculo envolvendo a Escola Livre de Dança da Maré (EF15AR08)” (PRESTO [et al.], 2017, p. XLII). Ao consultar o “Livro do Estudante”, encontramos:

Percebendo como os dançarinos se relacionam e considerando diferenças de vida, corpos e técnicas de dança, a companhia criou o espetáculo **Pororoça**. Esse espetáculo é sobre o encontro de muitas diferenças e como esse encontro pode gerar muitos movimentos e danças (PRESTO [et al.], 2017, p. 78 – grifo dos autores).

Na sequência, o livro didático apresenta uma subseção intitulada “O encontro de diferenças” na qual acentua a questão da diversidade de corpos e movimentos:

Mas, se não usam passos específicos, como esses artistas criam suas danças? Por meio da singularidade de cada corpo, pois todos têm uma história única na relação com o movimento: as próprias características, os espaços que habitam, os gestos que sempre fazem ou que nunca fizeram, ou seja, tudo aquilo que influencia o movimento. Possibilidades distintas revelam diferentes modos de existir e de se relacionar com o mundo, fazendo com que a cena de dança seja um encontro de muitas diferenças (PRESTO [et al.], 2017, p. 79).

Com base nessa concepção exposta no livro didático por Presto [et al.] (2017), é pertinente lembrar: “[...] igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização [...]” (CANDAU, 2012, p. 27). Interligando ao mapa conceitual de Candau (2012a), pode-se afirmar que há valorização de Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais. Assim como há construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica, baseando-se na construção coletiva. Ao enfatizar as diferentes formas de existir e de se relacionar, reconhece Sujeitos e Atores, potencializando o empoderamento destes, estimulando a emancipação e a autonomia e fortalecendo suas identidades. O que termina por colaborar para promover a democracia radical.

Presto [et al.] (2017), descreve que “no jogo teatral da seção de abertura do bloco, os estudantes explorarão composições de teatro-imagem para debater diferentes situações de convívio social de seu cotidiano (EF15AR19)” (PRESTO [et al.], 2017, p. XLIII). Os autores relatam que, na elaboração das cenas, as crianças experimentarão capacidades corporais criativas, resignificando, por meio do teatro, o dia-a-dia da turma em um jogo grupal

colaborativo. Relacionando ao mapa conceitual de Candau (2012a), pode-se constatar que esta proposta envolve a valorização de Saberes e Conhecimentos, pois contextualiza conhecimento científico a respeito da linguagem do teatro ao mesmo tempo que reconhece saberes sociais utilizando situações da rotina da criança, por meio de sua perspectiva. Engloba também a construção de Práticas Socioeducativas se baseando na construção coletiva.

Como conclusão do Bloco 4 – Teatro, Presto [et al.] (2017) expõe que:

Os estudantes vão escolher uma situação de opressão que reconhecem no cotidiano da turma (EF15AR19), criando a seguir coletivamente uma cena baseada nessa situação (EF15AR20) (EF15AR21) (EF15AR22). As cenas serão apresentadas para a turma, que poderá interferir e sugerir soluções para a opressão apresentada, seguindo as regras do jogo teatral experimentado (EF15AR20) (EF15AR21) (EF15AR22) (PRESTO [et al.], 2017, p. XLIII).

Neste trecho, os autores utilizam diretamente a linguagem do teatro para possibilitar a expressão de uma conjuntura de opressão, o que dá abertura novamente para a denúncia do racismo presente na rotina de muitas crianças. De acordo com o mapa conceitual (CANDAU, 2012a), ao permitir tal atitude, o livro didático valoriza Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimento científico e reconhecendo saberes sociais por meio da percepção a respeito de opressão. Esta temática viabiliza a construção de Práticas Socioeducativas que promovem diferenciação pedagógica, baseando-se na construção coletiva e visibilizando conflitos por meio de debates a respeito dos temas selecionados e compartilhados pela e para a turma. No final da proposta, se o professor orientar os temas e discussões por meio da concepção intercultural crítica, provocará reflexões nos indivíduos que motivarão potencialização do empoderamento destes. Portanto, em conformidade com Candau (2012a):

Consideramos o interculturalismo como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAU, 2012, p. 45-46).

Ao se referir às “Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras

disciplinas”, Presto [et al.] (2017) esclarece que o Teatro do Oprimido se manifestou⁴⁸:

Em um período da história contemporânea em que diversos países da América Latina passavam por processos políticos semelhantes, em que ganhavam peso discussões sobre cidadania e recuperação de direitos em contextos institucionalmente autoritários (PRESTO [et al.], 2017, p. XLIII).

Isto posto, os autores complementam afirmando que o tema oportuniza o trabalho interdisciplinar com a disciplina de História a respeito de cidadania e direitos, como por exemplo, as conquistas dos povos, mas, novamente, não cita diretamente nem indígenas e nem negros. Relevante evidenciar que a expressão “interculturalidade” aparece na América Latina na primeira metade dos anos 70, na conjuntura educacional e, mais pontualmente, referindo-se à educação escolar indígena, coincidindo assim com o período de criação do Teatro do Oprimido.

De acordo com o mapa conceitual de Candau (2012a), esta concepção permite a valorização de Saberes e Conhecimentos, contextualizando conhecimento científico e favorecendo a construção de Práticas Socioeducativas, promovendo diferenciação pedagógica. Assim como há no processo de ensino o fortalecimento de Políticas Públicas, por meio do reconhecimento de movimentos sociais, promovendo com isto a democracia radical. Por fim, há o reconhecimento de Sujeitos e Atores, potencializando o empoderamento, estimulando emancipação e autonomia e fortalecendo suas identidades.

Em “Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas”, Presto [et al.] (2017) ao ter como foco a técnica de xilogravura, cita sua presença em gêneros textuais, como o cordel, propiciando a parceria entre a disciplina de Arte e Língua Portuguesa. O destaque, entretanto, é por se tratar de uma cultura popular brasileira, manifestada especialmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Afirmando por experiência própria, não determinando como regra, há ocorrência de xenofobia quando crianças destes locais são transferidas para escolas do Estado de São Paulo. Sendo assim, a valorização do cordel é uma forma de combater o preconceito – tanto regional quanto racial – em sala de aula, promovendo a aproximação e o conhecimento desta cultura. Interligando com o mapa conceitual de Candau (2012a), pode-se afirmar que os autores, ao selecionarem este conteúdo, valorizaram Saberes e Conhecimentos e Práticas Socioeducativas, reconhecendo saberes sociais e promovendo diferenciação pedagógica, colaborando, deste modo, para o

⁴⁸ Nos anos de 1970 o Teatro do Oprimido foi criado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal. Trata-se de um método e modelo cênico-pedagógico que possui como principal objetivo a conscientização social (Disponível em: <<https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/o-que-e-o-teatro-do-oprimido>>. Acesso em: 16 ago. 2023).

reconhecimento de Sujeitos e Atores, potencializando o empoderamento e fortalecendo identidades, culminando em promover a democracia radical.

A última proposta do livro, pertencente ao Bloco 6 – Artes integradas, “Conectando saberes – Memórias e registro” é:

[...] criar um centro de memória da escola envolve a valorização do patrimônio cultural local, próprio da comunidade escolar, sendo por excelência um trabalho processual interdisciplinar, a depender dos materiais e entrevistas produzidos para compor o acervo desse centro (EF15AR23) (EF15AR25). Para sua realização, os estudantes devem analisar diferentes formas de registro e materialidade, discutindo coletivamente o que deve participar do centro de memória e como produzir/ coletar essas produções e objetos, sempre em diálogo com os colegas, alcançando sentidos plurais para a atividade (EF15AR05) (EF15AR06) (PRESTO [et al.], 2017, p. XLVI).

Continuamente, ao relatar as “Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas”, faz associação com a disciplina de História, por meio do aprofundamento das “noções de fontes e documentos da memória coletiva”, e com a Língua Portuguesa “na produção de gêneros textuais como entrevistas” (PRESTO [et al.], 2017, p. XLVI).

Em conformidade com o mapa conceitual de Candau (2012a), esta temática propicia a valorização de Saberes e Conhecimentos, reconhecendo saberes sociais por meio da criação de um centro de memórias utilizando o método de entrevistas. Também suscita a construção de Práticas Socioeducativas, promovendo diferenciação pedagógica, valorizando múltiplas linguagens e baseando-se na construção coletiva, tanto na composição do acervo quanto nos debates em grupo. Gerar um centro de memória da escola envolvendo a valorização do patrimônio cultural local incentiva o reconhecimento de Sujeitos e Atores, potencializando o empoderamento, estimulando a emancipação e autonomia e fortalecendo as identidades dos envolvidos.

Na sequência do livro didático, apresenta-se a Bibliografia utilizada pelos autores para a realização das “Orientações Gerais”, presente no “Manual do professor”. Esta parte não será analisada e, portanto, nossa análise dos dados é finalizada neste ponto.

Por meio de tudo o que foi exposto até aqui, pode-se concluir que, apesar de o livro tratar de temas que podem ser abordados na concepção da educação para as relações étnico-raciais, a partir de uma perspectiva intercultural, em momento algum os autores orientam diretamente a prática do professor neste sentido. No Livro do Estudante, inclusive, não há menção a respeito de negros e/ou indígenas e, do mesmo modo, existe ausência de palavras relacionadas a estes, como “africanidade”, por exemplo. Logo, se o educador não possuir conhecimento prévio ou formações específicas na temática, acaba por perder esta

oportunidade.

Um ponto relevante a se destacar é que o livro aborda produções artísticas diversas, realizadas por diferentes camadas sociais e culturais, havendo inclusive presença de imagens ilustrativas, bem como fotografias de artistas que representam a diversidade étnica-racial, e atrela propostas artísticas neste sentido. Com isso, a Lei 10.639/03 é contemplada de um modo positivo, sem destinar, por exemplo, em uma parte específica do livro didático, a temática africana em um perspectiva folclorizada e/ou retrógrada⁴⁹. Entretanto, os povos indígenas – em nossa análise – possuem representatividade apenas por meio da imagem fotográfica de um grafite, localizada na página 12, efetuado por Jonison Oliveira, em Manaus (AM), no ano de 2017. Assim, consideramos que o livro do estudante não contempla a Lei 11.645/08.

⁴⁹ Perspectiva “tribal”, errônea e limitante dos povos africanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em setembro de 2020 fui aprovada no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação pela UFSCar, no auge da pandemia de COVID-19. Neste mesmo mês, minha avó paterna – que morei junto até os 12 anos de idade – faleceu, meu pai literalmente enlouqueceu, simultaneamente minha mãe cronicamente adoeceu e meu relacionamento amoroso de anos, desapareceu. Minha maior alegria aconteceu nove meses depois: engravidei. Mas foi uma gravidez de risco – bolsa rota –, fui internada, passei por monitoramentos semanais e em um exame de rotina banal, recebo a notícia: “sofrimento fetal”. Assim, meu bebê nasceu um mês antes da data prevista. Neste contexto, como mãe solo e professora de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, minha pesquisa foi sendo desenvolvida.

Por me enquadrar no grupo de risco na minha área profissional devido à gestação na pandemia, direcionamos a pesquisa para a análise documental pois, deste modo, não haveria necessidade de efetuar entrevistas, por exemplo, e o processo seria muito mais introspectivo. A categorização dos dados foi efetuada por meio de cinco divisões de tabela: 1ª - Unidade de Contexto; 2ª - Unidade de Registro; 3ª - Categoria Geral; 4ª - Categoria Específica; 5ª - Observações; sendo finalizada com o total de 168 páginas e facilitando significativamente a escrita da análise de dados.

Isto posto, possuindo como tema “A Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Arte a partir de uma perspectiva Intercultural”, o objetivo geral foi o de investigar, na perspectiva da interculturalidade crítica, de que forma o livro didático⁵⁰ de Arte – Manual do Professor, destinado ao 5º Ano do Ensino Fundamental e utilizado na rede municipal de Rio Claro-SP, atua para a educação das relações étnico-raciais, enquanto os objetivos específicos foram: Analisar se o livro didático reconhece e desmistifica os sujeitos negros e indígenas; Verificar se o livro didático contribui para promover políticas públicas de combate ao racismo e que proporcionem igualdade racial, reconhecendo os movimentos sociais ligados aos sujeitos negros e indígenas; Averiguar se o livro didático valoriza saberes e conhecimentos que não são baseados na perspectiva eurocêntrica; Examinar se as práticas socioeducativas propostas no livro didático modificam as dinâmicas habituais dos processos educativos.

No exame de qualificação, havíamos completado a análise de dados até a seção “Breve histórico da relação das linguagens artísticas com o ensino formal”. A retomada se deu

⁵⁰ Ligamundo: arte 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais / Rafael Presto...[et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2017.

a partir da “Proposta teórico-metodológica da Coleção”. Conseguimos finalizar a análise das “Orientações Gerais - Manual do Professor” completamente, até a “Bibliografia”. Chegamos, inclusive, a realizar consultas no “Livro do Estudante” para complementar os dados.

Notamos que o conteúdo que foi analisado no período do exame de qualificação não apresentava abordagem cultural de grupos específicos – negros, indígenas. Até este momento, quando há menção a respeito dos povos indígenas, refere-se a algum processo histórico por meio da tradicional perspectiva do colonizador, a partir de um posicionamento neutro, denotando ausência de senso crítico e escassez de intento por reparação histórica. Ao término da análise do “Manual do Professor - Orientações Gerais”, podemos afirmar que não houve mais nenhuma citação direta a estes povos, somente essas duas passagens relatadas, localizadas no “Breve histórico da relação das linguagens artísticas com o ensino formal”, atreladas aos jesuítas.

Respondendo primeiramente ao objetivo geral desta pesquisa, a forma que o livro didático de Arte – Manual do Professor, destinado ao 5º Ano do Ensino Fundamental, atua para a educação das relações étnico-raciais não é objetiva, quer dizer, ela não está explícita. Neste aspecto, uma das hipóteses secundárias levantadas na elaboração da pesquisa está correta: há consciência parcial por parte dos autores da necessidade de se trabalhar a educação das relações étnico-raciais mas, para que ela de fato se efetive, é necessário que os professores em sala de aula possuam perspectiva intercultural crítica. Em outras palavras, o livro didático possibilita oportunidades de se trabalhar com temas sociais e culturais, porém não levanta questões diretas envolvendo as comunidades indígenas e negras. Ele atribui essa atitude aos educadores, mas o que questioneei constantemente durante a análise foi: Qual o senso crítico dos professores que têm acesso a este material? Quais seus conhecimentos a respeito da educação das relações étnico-raciais? As respostas a estas perguntas fogem do escopo desta pesquisa.

Presto [et al.] (2017) deixa em aberto para o professor aplicar ou pular os conteúdos disponíveis no livro didático de Arte de acordo com seus objetivos. Assim, se o educador não considerar como relevante temáticas relacionadas a questões étnico-raciais ou simplesmente não associar os temas, como o grafite e o *rap*, com a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ele simplesmente não irá trabalhar a educação das relações étnico-raciais. De um potencial positivo, o livro vai para a anulação de um conteúdo obrigatório e fundamental.

Em suma, o livro didático abre a possibilidade de que a educação para as relações étnico-raciais sejam trabalhadas em uma perspectiva intercultural no ensino de Arte. Porém,

isto só pode vir a se realizar se o professor tiver formações específicas que permitam este trabalho junto aos alunos, se ele próprio priorizar o conteúdo e aplicá-lo. Portanto, não é possível afirmar que há uma efetivação de fato.

Em se tratando dos objetivos específicos, vinculados diretamente ao mapa conceitual a respeito da educação intercultural de Candau (2012), alguns foram contemplados pelo livro didático de Arte – Manual do Professor e outros podem ser atingidos se o professor trabalhar a educação das relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva intercultural crítica. O restante foi mencionado apenas no enfoque histórico e/ou na parte teórico-metodológica.

Ao analisar se o livro didático reconhece e desmistifica os sujeitos negros e indígenas, podemos afirmar que reconhece pessoas negras ao possuir em seu conteúdo propostas nas quais estes são protagonistas, com destaque para a representatividade explícita na matéria de música, por meio do *rap* de Emicida, em que o artista aparece, tanto na página 68 quanto 69, em imagens fotográficas cantando no palco, contribuindo para o fortalecimento da identidade das crianças, assim como colaborando na potencialização do empoderamento das mesmas. Na nossa concepção, a desmistificação ocorre não somente pelo fato de tratar do *rap* de Emicida, um artista contemporâneo, que, inclusive, combate o racismo por meio da expressão artística (apesar de Presto [et al.] (2017) não tocar neste ponto), mas também por dar abertura para o tema ser tratado em várias propostas no decorrer do livro didático.

Porém, em momento algum os autores destinaram um ponto específico para o trabalho com a Lei 10.639/03, evidenciando somente o contexto do continente africano – distanciando da realidade das crianças –, e o processo histórico de escravização de seus povos em uma perspectiva eurocêntrica. Também não menciona o preconceito, a discriminação racial e nem a luta do movimento negro. Em se tratando dos povos indígenas, não há abordagem em nenhum dos blocos do livro didático.

Verificando se o livro didático contribui para promover políticas públicas de combate ao racismo e que proporcionem igualdade racial, reconhecendo os movimentos sociais ligados aos sujeitos negros e indígenas, constatamos que, em alguns pontos, os autores demonstram ter essa consciência. Inclusive expressam claramente que há compreensão por parte dos mesmos de que “diferentes culturas estão submetidas a desigualdades históricas e que a disciplina Arte é uma importante ferramenta no enfrentamento desse contexto” (PRESTO [et al.] (2017), p. XVI), nos levando a crer de que há a intenção de fortalecimento de políticas públicas que articulem reconhecimento e redistribuição e promovam a democracia radical. Trabalha com movimentos artísticos ligados à periferia, como o grafite e o *rap* e, logo, se

considerarmos o *hip hop* como um movimento de reivindicação político e social, podemos afirmar que os autores reconhecem movimentos sociais e que há representatividade negra por meios destas manifestações artísticas, colaborando para a construção de igualdade racial. Entretanto, como já mencionado anteriormente, não há teor de denúncia direta contra o racismo, nem promoção de debates a respeito. Além disso, novamente, não há inclusão da temática indígena, a representatividade aparece somente por meio de uma imagem fotográfica de grafite, o que na nossa percepção, representa uma pessoa pertencente à etnia yanomami (página 12), mas o livro não expressa nada a respeito.

Ao averiguar se o livro didático valoriza saberes e conhecimentos que não são baseados na perspectiva eurocêntrica, constatamos que parcialmente sim, com destaque para a “Unidade 2 – Arte e sociedade”. Entretanto, apesar de os autores demonstrarem consciência da importância de se promover discussões a respeito de universalismo e relativismo, isto não é evidente nos blocos do “Livro do Estudante”, pois em momento algum mencionam o contexto histórico e de luta do povo negro e indígena, assim como alguma cosmovisão social destes últimos. É válido enfatizar que tanto o trabalho com os conteúdos do livro didático quanto as propostas artísticas sugeridas em sala de aula com as crianças apenas atingirão a educação para as relações étnico-raciais em uma perspectiva intercultural se o professor possuir profundidade e domínio a respeito destas teorias. Para isto, é necessário que a grade curricular dos cursos de graduação sejam alteradas, que a escola e a universidade desenvolvam parcerias e que sejam disponibilizadas formações continuadas aos professores envolvendo essas temáticas.

Examinando se as práticas socioeducativas propostas no livro didático modificam as dinâmicas habituais dos processos educativos, percebemos que sim, existe preocupação em propor diversidade de temáticas artísticas e os autores procuram as vincular aos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam. Apesar de não evidentes e frequentes no decorrer do livro didático, é possível ocorrer visibilização de conflitos por meio do compartilhamento de processos criativos.

Para finalizar estas considerações finais, gostaria de narrar um ocorrido e efetuar algumas análises e reflexões a partir dele. No final desta pesquisa, no mês de agosto deste ano, uma professora da escola na qual dou aula expressou: “Olha, não sou, assim, contra cotas, mas...” e me fez a seguinte pergunta: “Hoje em dia, em que a grande maioria das pessoas têm acesso à educação, às escolas... Por que essa coisa de diferença? Está todo mundo na mesma hoje em dia, né?”. Antes de realizar o mestrado profissional, provavelmente

eu ficaria nervosa e, tremendo, responderia essa afirmação de maneira exaltada. Entretanto, respondi provocando reflexão: “Nas favelas e nos presídios, a maioria das pessoas são negras ou brancas? Nas abordagens policiais, morrem mais negros ou brancos?”. Foi aí que ela me interrompeu e respondeu: “Entendi!”. Completei: “Onde estão os descendentes dos primeiros colonizadores do Brasil? Onde estão os descendentes dos escravizados?”. Então, ela finaliza a conversa: “Está certo, está certo, nunca havia pensado por esta perspectiva...”.

O mestrado profissional me trouxe inúmeros aprendizados. Aprendi que há dificuldade de encontrar trabalhos envolvendo a Lei 11.645/08 porque os povos indígenas possuem uma cosmovisão totalmente diferente de sociedade: eles não se incluem no nosso sistema e, portanto, esta distância se mantém com relação às leis. Os africanos, contudo, trazidos à força para o Brasil em condições desumanas, tiveram que se inserir na sociedade extremamente desigual e injusta que estava sendo construída. Neste contexto, ambos tiveram e ainda têm que lutar constantemente pela garantia de seus direitos essenciais.

No decorrer do trabalho, senti muita insegurança por ser branca e não possuir lugar de fala. Fui questionada pelo motivo de defender uma luta que não é minha, por enfatizar em nossa pesquisa a ausência ou as falhas na abordagem das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos livros didáticos, ao invés de levantar os pontos positivos já atingidos nesta proposta. No meio disso tudo, pensei muitas vezes em desistir, mas as carinhas das crianças em sala de aula sempre surgiam em minha mente, descoladas nas abordagens que expunham o contexto histórico cruel da escravidão. Lembrei delas em novembro, mês da consciência negra, me fazendo lembrar do meu propósito inicial, quando busquei aprofundar meus conhecimentos. Nesta conjuntura, o trecho presente no início desta pesquisa, de John Donne, expressa meu sentimento, quando o autor declara que “a morte de qualquer homem me diminui, porque eu sou parte da humanidade”. Essa morte pode ser física, emocional, mental, espiritual, e se eu puder colaborar para que todas as crianças sorrissem por suas diferenças, eu vou, independente da cor da minha pele.

Finalizo afirmando que o mestrado profissional foi transformador em minha vida, não somente na parte intelectual, por meio de muito aprendizado, mas também profissionalmente, pois minha prática junto aos alunos sofreu alterações significativas. Espero que estas descobertas se difundam e colaborem na produção de materiais didáticos, assim como o meu desejo é o de propagar os conhecimentos e as experiências vivenciadas com os professores da rede municipal de Rio Claro-SP por meio de formações, para que, desse modo, isto se reflita nas crianças e, conseqüentemente, na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. O ensino das Artes Visuais na Universidade. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 331-347, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180048. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152641>>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora/arte, 1998.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. & ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses no conhecimento: evitando confusões. In.: BAUER, M.W. & GASKELL, G. (org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-36.
- BIGELI, Maria Cristina Floriano. **ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: os discursos do Currículo São Paulo faz Escola (2014-2017) e dos docentes de História**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153382>>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei Federal nº 10.639**, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. 2003. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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”.
- BRASIL. **Parecer nº 003/2004**, aprovado em 10 de março de 2004. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CECHINEL, Andre et al. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC**. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, janeiro/Junho 2016.
- DELORS, J. ET AL. **Educação um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

EGLER, Sophia. **Arte/Educação das Relações Étnico-raciais Possibilidades e limites da lei 10.639/2003 no âmbito da Arte/Educação**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso de Artes Visuais - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6594/1/2013_SophiaEgler.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Sueli F.; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GONÇALVES, N. G. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Editora IBPEX, 2010.

JUNIOR, E. B. L. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51/2021.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**. Bogotá, Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, julio-diciembre 2015.

MINAYO, Maria Cecília de S. & SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-282, jul./set., 1993.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia**. Niterói: EDUFF, 2000.

NOGUEIRA, Claudete de Sousa. Práticas pedagógicas para diversidade étnico-cultural: narrativas docentes. In Souza, C.E.S.; MELO, G.F. (Org). **Formação inicial de professores: práticas pedagógicas, inclusão educacional e diversidade**. 1 ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2018, v. 01. p. 211-223.

NOVAIS, Karyna Barbosa. **Educação Étnico-racial no Ensino de Artes Visuais**. 2019. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual) - Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Karyna_Barbosa_Novais_-_2019.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 329-344, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/13139>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

PINTO, Mônica Luiza Simião. A Educação das Relações Étnico-raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas na Coletânea De Relatos. Curso Arte Afro Brasileira no Ensino Fundamental. Instituto Federal do Paraná - IFPR. **EDUCERE - XII Congresso Nacional de**

Educação, PUCPR 26 a 29 out. 2015, p. 718-732. Disponível em:
<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17701_8723.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

PRESTO, Rafael [et al.]. **Ligamundo: arte 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais**. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2017. Disponível em:
<<https://www.edocente.com.br/pnld/2019/obra/ligamundo-arte-5-ano-saraiva/>>. Acesso em: 07 de nov. 2022.

QUESADA, Luis Roberto Andrade. **Artivismo Indígena e Indigenista**. 2019. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190791>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

REIS, Gianne Cristina dos. **O estado da Arte: A implementação das leis nº 10.639-03 e nº 11.645-08**. EM TESE (FLORIANÓPOLIS), v. 16, p. 196-213, 2019.

SANTANA, Jair. **A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_santana.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SANTOS, Juliana Oliveira Gonçalves dos. **Lei 10.639/2003: revendo paradigmas na arte/educação**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Instituto de artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em:
<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153192>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SANTOS, Rosenverck Estrela. **HIP HOP E EDUCAÇÃO POPULAR EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO: uma análise da organização “Quilombo Urbano”**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007. Disponível em:
<<https://docplayer.com.br/50702011-Universidade-federal-do-maranhao-centro-de-ciencias-so-ciais-mestrado-em-educacao-rosenverck-estrela-santos.html>>. Acesso em: 24 de out. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação** (Porto Alegre), v. 30, p. 489-506, 2007. Disponível em:
<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SOUZA, Raquel Castilho. **A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL E O ENSINO DAS ARTES: Um Olhar Sobre as Práticas da Escola Wakõmëkwa na Comunidade Riozinho Kakumhu – Povo Xerente – Tocantins**. 2019. Tese (Doutorado em Artes) - Dinter Interinstitucional UNESP - UFT, Arte e Educação, Universidade Estadual Paulista, Palmas - TO, 2019. Disponível em:
<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182228>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&ln>

g=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 jan. 2023.

ANEXO A - Educação Intercultural: Mapa Conceitual

ANEXO

Educação intercultural: mapa conceitual

