

# III

## ENSINO DE ARTE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

*Fabiana de Amorim Araújo  
José Valdir Jesus de Santana  
Geisa Crístian Nascimento de Aragão*

### Introdução

A prática da interculturalidade crítica na educação básica tem se mostrado cada vez mais relevante, pois é de fundamental importância que os estudantes tenham acesso a diferentes perspectivas e culturas, a fim de promover a compreensão, o respeito e a valorização da diversidade. Por isso, segundo Candau (2010, p. 22), a perspectiva intercultural precisa articular “políticas de igualdade com políticas de identidade”.

Nas escolas brasileiras, especialmente na escola pública, se inter-relacionam sujeitos de diferentes grupos culturais, que terão que lidar com outros sujeitos também de diferentes culturas. É por isso que o “professor de Arte precisa trazer para sua sala de aula a preocupação com as diferenças culturais” (Barbosa, 2013, p. 221). Para Ivone Ricther (2010), a perspectiva da educação intercultural voltada ao ensino de arte pode fomentar processos mais enriquecedores de aprendizagem, além de superar a visão monocultural e eurocêntrica que predomina no ensino de arte.

A história do ensino de Arte em nosso país tem apresentado mudanças frequentes de perspectivas (Barbosa, 2011), contudo, como afirma Cardoso Júnior (2016), o campo da arte e seu ensino tem sido atravessado pela colonialidade do saber<sup>1</sup>, pelo racismo e violência epistêmica<sup>2</sup> e pela perspectiva eurocêntrica de conhecimento, que impõe ao campo da arte e a sua produção os critérios e valores que metem à tradição e à produção da arte ocidental. Como consequência, toda a arte considerada não ocidental será julgada, classificada e hierarquizada a partir de critérios eurocêntricos e colocada em uma posição de marginalidade, invisibilidade e primitivismo, posto que seus produtores são também considerados inferiores em relação ao europeu e a sua cultura.

Por outro lado, a perspectiva de educação antirracista formulada pela Lei n. 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) impondo, por força da lei, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ao longo de toda a educação básica, resultado das lutas históricas dos movimentos negros brasileiro, em especial do Movimento Negro Unificado (MNU), que desde a década de 1980

---

<sup>1</sup> Para uma discussão sobre colonialidade do saber vê Maldonado-Torres (2019) e Oliveira (2018). A discussão sobre esse conceito será retomada ao longo do texto.

<sup>2</sup> Segundo Oliveira (2020, p. 22-23) “A violência epistêmica se constrói em torno ao conceito de raça, no qual novas categorias foram criadas como branco, negro, índio, mestiço etc., e relaciona sujeitos numa classificação social de forma vertical”.

tem pautado, frente ao estado brasileiro, a necessidade de uma educação antirracista, concebendo-a como central para a desconstrução e superação do racismo e das desigualdades raciais em nosso país. A escola, concebida nesses termos, especialmente a pública, “exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade” (Gomes, 2011, p. 41) e com isso interroga os processos e as políticas de formação de professores(as), o currículo escolar, os livros didáticos e as práticas pedagógicas de professores(as).

Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “Concepções de professores(as) de arte sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental, Vitória da Conquista-BA” (Araújo, 2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que teve como objetivo identificar e analisar as concepções dos/as professores/as investigados/as sobre educação e práticas pedagógicas antirracista (e intercultural) aplicadas no ensino de Arte com alunos/as dos anos finais do ensino fundamental, em Vitória da Conquista, BA, observando de que forma as práticas pedagógicas desses professores(as) têm contribuído (ou não) para a implementação da Lei n. 10.639/03 no espaço escolar.

O presente artigo recupera e situa a discussão sobre o ensino de arte no Brasil, em diálogo com a perspectiva da interculturalidade crítica e o campo da educação para as relações étnico-raciais, a partir das demandas trazidas pela Lei nº 10.639/2003, que, como já referido, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao longo da educação básica.

## **Interculturalidade e ensino de arte**

Nesta seção situa-se a perspectiva da interculturalidade crítica, a partir de autores(as) que mobilizam esse conceito no campo educacional brasileiro (Candau, 2010, 2011, 2012, 2014, 2016a, 2016b; Fleuri, 2003, 2012, 2017; Oliveira; Candau, 2010; Oliveira, 2012, 2016, 2018, 2021; Oliveira; Lins, 2018; Sacavino, 2016, 2020; Sacavino; Candau, 2020), em diálogo com autores latino-americanos, em especial Catherine Walsh (2009, 2016, 2019) e Tubino (2016). Defende-se que a educação intercultural crítica é uma perspectiva em construção, que presume propostas de convivências entre culturas diferentes, buscando promover o diálogo entre culturas, reafirmando um caminho conceitual que compreende que as diferenças não são algo a ser superado, pois, como afirma Candau (2010), as diferenças compõem a riqueza do mundo.

A interculturalidade crítica, de acordo com Walsh (2009, p. 11), é um “processo, projeto e estratégia que intenta construir relações de saber, ser, poder e da vida mesma – radicalmente distintas”. Por isso, segundo a autora, “a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (2009, p. 21), contrapondo-se à interculturalidade funcional que, segundo Tubino (2016), busca promover o diálogo e a tolerância, sem levar em consideração as relações de poder e assimetria que atravessam esse diálogo, tendo, portanto, caráter integracionista/assimilacionista.

A interculturalidade crítica é uma proposta de relação e transformação juntos, de articulação das diferenças, de ruptura das relações verticais e construção de relações mais equitativas, igualitárias e horizontais (Sacavino, 2016, p. 201).

A escola é um espaço marcado por conflitos e desafios que muitas vezes resultam das diferentes culturas dos sujeitos que constituem esse espaço. Se a instituição escolar permanece fundamentada na lógica da igualdade, reproduzindo práticas monoculturais, a tendência é a padronização dos comportamentos, saberes e valores dos indivíduos que ali se encontram.

Em relação ao caráter monocultural que predomina no contexto escolar, Nadir Azibeiro (2003, p. 87) afirma que é preciso modificá-lo, posto que tal modelo foi construído “a partir de um único modelo cultural, o hegemônico”, que representa os “saberes e valores da cultura dominante”. Por isso, segundo a autora, a escola precisa “configurar seus processos educativos com base nas relações interculturais”. No mesmo sentido, conforme Candau (2010), a escola vê-se frente a inúmeros desafios, entre os quais o de

[...] promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovemos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. (Candau, 2010, p. 31-32).

Para muitos docentes a proposta de uma educação intercultural é desafiadora e, segundo Candau (2010), para se trabalhar a interculturalidade, a escola precisa repensar suas práticas pedagógicas, fundadas nos processos de homogeneização, que negam a diversidade e a diferença cultural. Por outro lado, para Sacavino (2016, p. 194),

Uma prática pedagógica intercultural crítica e descolonizadora se institui como um princípio que orienta pensamentos, ações, e novos enfoques epistêmicos e que, além de denunciar o epistemicídio, deixa em evidência e reconhece essas outras formas de produção epistêmica de resistência de produção de alternativas ao capitalismo e ao colonialismo global. A interculturalidade crítica possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a transformação.

Candau (2010, p. 22) afirma que uma perspectiva de educação intercultural deve articular “políticas de igualdade com políticas de identidade”. Conforme a autora, o mundo é rico porque existem as diferenças, porém, o termo diferença é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, sobretudo no ambiente escolar, onde as diferenças se apresentam de várias maneiras e muitas vezes são ignoradas por muitos educadores que não sabem como lidar com as diferenças culturais, étnicas, sociais, entre outras diferenças apresentadas pelos alunos no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, uma proposta de educação intercultural deve se constituir como

[...] Uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2010, p.23).

Na esteira da interculturalidade crítica, Sacavino e Candau (2020, p. 19) afirmam tratar-se de “uma proposta epistemológica, ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais”, além de “propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente”.

Walsh (2009, p. 25) considera a interculturalidade crítica como uma “ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder” e com isso “visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber”, desenvolvendo e criando condições “que não só articulam e fazem dialogar as diferenças”, mas também “[...] alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras”.

Depreende-se, portanto, que a interculturalidade crítica, formulada na perspectiva da decolonialidade, é central para a elaboração de pedagogias decoloniais e antirracistas como propõem Walsh (2009) e Oliveira e Candau (2010).

## **Trajetória do ensino de arte no Brasil**

Nesta seção, apresentamos uma abordagem do processo de institucionalização do ensino de arte no Brasil, a partir do período em que a arte era compreendida apenas como complementação de carga horária até a regulamentação como disciplina obrigatória no currículo da educação básica.

No campo da educação Brasileira, o ensino de Artes passou por inúmeras modificações, tornando-se presente na legislação da Educação Básica brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 4.024/61), promulgada em dezembro de 1961, à época considerado como atividade complementar de iniciação científica. Na década de 1960, durante a Ditadura Militar, as políticas educacionais sofreram sanções que limitaram os direitos dos estudantes à Arte-Educação enquanto conhecimento e cultura: “[...] a partir de 1964, as escolas experimentais, que trabalhavam desde 1958 foram praticamente extintas e a presença do ensino de Artes na escola pública se restringiu a temas e a desenhos referentes às datas comemorativas, principalmente as de cunho cívico” (Dias; Lara, 2012, p. 918).

A partir da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, imposta pelo sistema tecnocrata, a Arte foi introduzida no currículo escolar como atividade educativa, sob nomenclatura de Educação Artística, estabelecendo um novo conceito de ensino de arte, com a proposta de um ensino tecnicista e a prática da polivalência. O educando não reprovava em tal componente curricular mesmo ele fazendo parte da Educação Básica, pois naquele período a Educação Artística, segundo o Parecer nº 540/77 “não é matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 38).

Para muitos professores de arte, esse foi um momento de muitos desafios e enfrentamentos no processo de ensino-aprendizagem em arte e pode-se dizer que houve

uma fragilidade no ensino de arte, no que diz respeito ao modo de fazer, ver e aprender Arte nos espaços escolares regidos por tal Lei.

Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor, da primeira à oitava série do Ensino Fundamental. Para preparar esses professores polivalentes, em 1973, foram criados os cursos curtos de licenciatura em educação artística, com duração de dois anos, para os que desejassem ensinar no 1º grau e, para aqueles que ensinavam o 2º grau, era proposta a Licenciatura Plena em Educação Artística com duração de quatro anos. Após esse curso o professor direcionaria seus estudos para a licenciatura com habilidade específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música.

Diante dessa realidade surgiram as associações de arte-educadores que, por meio de encontros, congressos, discussões, passaram a discutir, na década de 1980, questões referentes ao ensino de Arte, do ensino infantil à universidade. Nesse período também surgem novas nomenclaturas acerca do ensino de Arte no país: *Educação através da arte*, *Arte-Educação*, *Educação Artística*. A Arte-Educação apresentou-se como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de Arte na escola; tal movimento propunha uma ação educativa ativa, criadora e centrada no aluno (Barbosa, 2005; Pimentel, 2010).

No ano de 1988 foi publicada a nova Constituição Brasileira, considerada a “constituição cidadã”. Esse foi um período de muita luta para a inclusão e obrigatoriedade do Ensino de Arte e em decorrência das lutas travadas pela promulgação dessa Constituição foram necessárias mudanças educacionais, o que levou à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de dezembro de 1996.

Na década de 1990, houve uma importante mobilização dos Arte-Educadores, várias campanhas e movimentos foram feitos no sentido de garantir a permanência do ensino de Arte no Currículo escolar, porém, o texto da LDB nº 9.394/96 não especificava as linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), apenas informava que a Arte se tornara um componente curricular obrigatório, como é possível conferir em seu Art.26,§ 2º “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996, p. 16).

No caminho de reorganização de um currículo que contemplasse a heterogeneidade da escola, foram publicados, em 1997, pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs/Arte). Tal documento possuía a finalidade de sistematizar o ensino no país, independente das diferenças regionais, buscando organizar, para cada disciplina, as habilidades, os objetivos e os conteúdos que deveriam ser abordados. As propostas para o diálogo com as diversas linguagens artísticas estão apresentadas na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. São diretrizes que retomam os eixos da “Proposta Triangular”<sup>3</sup>, defendida por Ana Mae Barbosa. Segundo os próprios Parâmetros o “[...] conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por

---

<sup>3</sup> A proposta de uma abordagem triangular no ensino das Artes se iniciou no Brasil no final da década de 1980 e início da década de 1990, a partir dos estudos de Ana Mae Barbosa, uma das grandes percussoras e protagonistas do ensino de Arte no Brasil. Visa uma sistematização a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade baseada em ações que entrelaçam a criação artística (o fazer), a leitura da obra de arte e a contextualização.

intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (Brasil, 1998, p. 49).

Segundo Macedo (2014), a discussão acerca da reivindicação de que os currículos precisavam de uma base comum em nível nacional se apresentava desde os anos de 1980. Mas somente em 2015, a portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular, que evidenciava, entre seus objetivos, a garantia aos estudantes do direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns em todas as escolas do país. Em setembro deste mesmo ano, a primeira versão do documento da BNCC foi disponibilizada, causando entre os Arte-Educadores uma grande preocupação em relação ao Ensino de Arte, que perde a configuração de área e se reorganiza como componente curricular dentro da área de Linguagens, junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física.

Após a divulgação da primeira versão da BNCC, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por meio do ofício nº 01/2015/GR, apresentou, através do documento intitulado “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular” verdadeiro descontentamento da comunidade científica no que se refere ao processo de elaboração da BNCC. A comunidade científica afirmou que a Base estava sendo conduzida sem o respeito à diversidade do contexto brasileiro, “ao trazer uma visão homogênea dos estudantes, bem como a destituição da liberdade de atuação dos professores em sala de aula, o que pode acarretar a desumanização do trabalho docente” (ANPED, 2015, p. 2).

Segundo Peres (2017), o ofício elaborado pelos professores de Arte no Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), concluiu que “na BNCC a área de Arte tem uma apresentação de apenas 11 páginas, enquanto os demais componentes têm entre 20 e 30, o que comprova uma visão superficial da Arte, bem como demonstra quais são os conteúdos mais privilegiados no currículo” (2017, p. 31).

Pimentel e Magalhães (2018), analisaram a inserção do componente curricular –Arte, vinculado a área de Linguagens como proposto na BNCC e afirmam que

O componente curricular Arte envolve quatro modalidades artísticas que necessitam de docentes formados em suas distintas licenciaturas para atuar na Educação Básica. No entanto, rever a inserção do componente curricular Arte vinculado a área de Linguagens na BNCC requer profundas reflexões conceituais e não se muda de forma tão rápida o que foi construído anteriormente nos documentos. Não é nosso objetivo explicar neste texto se arte é ou não linguagem e quais as razões de estar inserida na referida área, apesar de entendermos que Arte deveria ser configurada em uma área específica de conhecimento (2018, p. 225-226).

As autoras apontam para a importância de se observar a carga horária prevista para cada linguagem artística no currículo escolar. Segundo elas, há necessidade de se garantir uma carga horária mínima que possa contemplar, de forma plena, o ensino/aprendizagem em Arte, pois “deixar a critério dos sistemas e redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional” (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 227).

Em dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação Rossieli Soares. Para Oliveira e Penna (2019, p. 18), a versão final da BNCC “frustrou quem acompanhava suas versões anteriores, pois, enquanto essas tentaram fixar as particularidades das áreas artísticas, indicando inclusive a necessidade da formação específica nos cursos de licenciatura, o documento final trouxe um texto mais evasivo”.

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (Brasil, 2017, p. 194).

Muitas reivindicações foram apontadas após a publicação da versão final da BNCC em relação ao Ensino de Arte. A Federação de Arte-Educadores do Brasil encaminhou à Comissão de elaboração da BNCC, do Componente Arte, um ofício contendo as principais críticas ao último texto divulgado. Entre as principais críticas apontadas, a principal preocupação era sobre a formação polivalente, uma formação que visa à atuação do docente lecionando todas as linguagens artísticas de forma superficial e destituída de reflexão crítica e centrada estritamente nos processos de técnicas artísticas, como acontecia nos cursos de Licenciatura em Educação Artística dos tempos da Ditadura Militar. Porém, os questionamentos e as exigências da comunidade de Arte-Educadores não foram considerados, causando enorme insatisfação entre os profissionais engajados na luta pela valorização da Arte no currículo escolar.

## **Educação intercultural e o ensino de arte: possibilidades para a implementação da Lei n. 10.639/2003**

O Movimento Negro brasileiro, ao longo do século XX, realizou incontáveis mobilizações e contestações, denunciando o descaso com a invisibilidade da História e Cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, propondo estudos a respeito da revisão da história da África, dos africanos, do Brasil e dos afro-brasileiros. Através de uma educação voltada para o reconhecimento da diversidade e da diferença que o aluno terá a oportunidade de aprender a reconhecer e valorizar as diferenças e a história da cultura brasileira e africana e, desta forma, combater os efeitos devastadores do racismo (Gomes, 2011, 2017, 2022).

No campo da arte-educação intercultural buscou-se amparo nas reflexões de Barbosa (2005, 2011, 2013) e Richter (2002, 2003, 2008, 2010), por considerá-las compatíveis com as propostas sobre o ensino de arte por nós defendido, ou seja, um ensino que deva ser capaz de promover diálogos acerca da diversidade cultural e epistemológica dos diferentes grupos que constituem a nossa sociedade e o espaço escolar, tornando viável a construção de sociedades democráticas “que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais” (Candau, 2016, p. 82).

Sobre a proposta de uma educação intercultural para o Ensino de arte, Ana Mae Barbosa afirma que

Esse deveria ser o objetivo da Arte-Educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (Barbosa, 2002, p. 19).

Susanne Langer, especialista em filosofia da arte, afirma que existem três diferentes linguagens: a verbal, a científica e a presentacional<sup>4</sup>. A partir deste conceito, Ana Mae Barbosa (1995) compreende a Arte como uma linguagem presentacional dos sentidos, que é a linguagem capaz de processar as informações através da imagem, produzindo significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem. Para a autora, um indivíduo com essas três linguagens bem desenvolvidas está apto a conhecer plenamente as outras áreas do conhecimento e compreender de forma mais abrangente o mundo que o cerca, pois não existe possibilidade alguma de compreender a cultura de um país, sem conhecer sua arte.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 1995, p. 13).

Para a pesquisadora Ivone Ricther (2010), doutora e mestre em Arte e Educação, quando pensamos a educação intercultural voltada para o ensino de arte podemos sentir o quanto essa abordagem pode ser benéfica, por congregar características particularmente importantes para o trabalho em sala de aula, posto que dialogando com a proposta da interculturalidade o professor de arte poderá encontrar perspectivas para trabalhar com questões diversas, inclusive assuntos de grande potencial de conflito como identidade, sexualidade, racismo, inclusão, entre outras. Nesse sentido,

Promover uma arte-educação intercultural é indispensável pois a arte se constitui em uma capacidade especial para a investigação dos valores culturais, transcendendo as barreiras da linguagem verbal e promovendo insights tácticos e profundos sobre as mudanças na cultura. (Ricther, 2010, p. 78).

Ademais, para Ricther (2010), a proposta da interculturalidade crítica interpela a visão monocultural e eurocêntrica que tem predominado no ensino de arte, superando-a, aspecto também ressaltado por Cardoso Júnior (2016, 2020).

Levando-se em conta os diálogos e conceitos dos autores citados, entende-se que para promover uma educação intercultural utilizando como ferramenta a linguagem da Arte, torna-se necessário a inserção de práticas de ensino que possam promover diálogos entre diferentes grupos e que esses diálogos possam articular igualmente X diferença, e favorecer a capacidade dos alunos de se tornarem agentes transformadores das suas realidades, acionando suas potencialidades e buscando promover a importância do reconhecimento

---

<sup>4</sup> Segundo Susanne Langer, a linguagem presentacional no campo da arte é aquela que é capaz de propagar significados que não podem ser transmitidos através das linguagens discursivas ou linguísticas.

político das propostas de convivência entre culturas, conhecimentos e saberes. Para que isso ocorra, faz-se necessário, segundo Cardoso Júnior (2016, p. 391-392), “[...] que o ensino de artes [...] ocorra fora das temporalidades e espaços da vida social, indiferente às questões sociais emergentes”, a exemplo das questões étnicas, raciais, de gênero e sexualidade, entre outras. No mesmo sentido, torna-se fundamental “desconstruir a hegemonia de concepções epistemológicas, históricas e didáticas fundadas no eurocentrismo e no monoculturalismo, amplamente consolidada no meio educacional brasileiro, tanto na escola básica quanto na academia” (Cardoso Júnior, 2016, p. 378).

O diálogo intercultural se faz cada vez mais desafiante nos diversos âmbitos em que se desenvolve. Na escola representa um desafio chamado a ressignificar currículos, práticas, dinâmicas institucionais, relações entre diferentes atores, etc., orientando a reinventar as culturas escolares. Para que seja possível é necessário romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares (Candau, 2016, p. 92-93).

Em relação ao ensino da Arte africana e afro-brasileira, a Lei n. 10.639/03, sob a ótica *intercultural* do currículo, pode ajudar a sensibilizar os alunos para a compreensão das diferenças étnico-raciais, nacionalidade, religião, entre outros. Pode, ainda, auxiliar alunos e professores a repensar e libertarem-se de atitudes discriminatórias em relação à origem étnica da população negra, trazendo à tona, de maneira positiva, suas produções culturais e a valorização da sua ancestralidade. Esse trato possibilitará o desenvolvimento do sentimento de pertença dos alunos negros e de um olhar crítico acerca da produção hegemônica da arte.

Para que isso ocorra, faz-se necessário, segundo Cardoso Júnior (2016, p. 391-392), “[...] que o ensino de artes [...] ocorra fora das temporalidades e espaços da vida social, indiferente às questões sociais emergentes”, a exemplo das questões étnicas, raciais, de gênero e sexualidade, entre outras. No mesmo sentido, tornar-se fundamental “desconstruir a hegemonia de concepções epistemológicas, históricas e didáticas fundadas no eurocentrismo e no monoculturalismo, amplamente consolidada no meio educacional brasileiro, tanto na escola básica quanto na academia” (Cardoso Júnior, 2016, p. 378).

Por fim, acreditamos que a perspectiva de educação intercultural e antirracista, ao possibilitar o “enegrecimento da educação”, como propõe Silva (2010), potencializará o enegrecimento do ensino de arte, de forma a cumprir com as determinações da Lei n. 10.639/03.

## Referências

ANPEd. Ofício n.º 01/2015/GR: Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 06 jul. 2022.

ARAÚJO, Fabian de Amorim. **Concepções de professores(as) de arte sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental, Vitória da Conquista-BA**. 110f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**. mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Multiculturalidade na educação estética. *In*: SANTOS, Bel. A Lei n. 10.639/2003 altera a LDB e o olhar sobre a presença dos negros no Brasil. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 220-225.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)**, Brasília, v. 7: arte, 1998.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira**. MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar, 1ª versão**. Brasília: set. 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: versão homologada**. Brasília: dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 06 jul. 2022.

CARDOSO JÚNIOR, Wilson. Ensino de artes visuais antirracista: reflexões sobre uma prática pedagógica. *In*: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 376-393.

CARDOSO JÚNIOR, Wilson. Notas sobre artes visuais, educação e interculturalidade *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 230-243.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 13-33.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 23-41.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. *In*: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016a. p. 342-357.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016b.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música –1920 a 1996. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2012, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012, p. 908-936.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisa da Rede Mover**. João Pessoa: Editoria do CCTA, 2017.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: releituras, encontros e trocas de saberes. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 19-69.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**: v. 12, n. 03, p. 1530 – 1555, out./dez., 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma Educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 letras, 2016, p. 174-187.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é pedagogia decolonial? *In*: LIMA, Adriane Raquel Santana de [et. al]. **Pedagogias decoloniais na Amazônia**: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021. p. 23-34.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo: 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica. **Rememorar, desobedecer e lutar**: educação contra o racismo. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milenio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. **Revista da ABPN**, v.12, nº 32, p. 11-29, março – maio 2020.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, v. 7, n. 2, p. 1-28, 2019.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Arte-educação: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Apresentação. *In*: DALBEN, Ângela [et. al]. **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, v. 5, n. 2, 2018.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24-36, 2017.

RICHTER, Ivone Mendes. Pedagogia da arte. *In*: ICLE, Gilberto (Org.) **Entre lugares da criação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 69-84.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo, SP: Mercado de letras, 2003.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002.

RICHTER, Ivone. Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo; Edições SESC SP, 2008.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 12-22.

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 35-48.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 188-204.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-54.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 22-36.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v.05, n.1, p. 06 -39, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-39.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 64-75.