

# O multiculturalismo e o ensino das Artes Visuais no Brasil

Elisa Iop\*

## Resumo

Este artigo aborda uma das principais perspectivas que influenciam o ensino das Artes Visuais no Brasil, a multicultural. Destaca algumas contribuições e experiências como a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, reconstruída a partir de um enfoque multicultural, o projeto de sua autoria denominado Estética das Massas; a experiência sobre a Estética do Cotidiano, proposta por Ivone Mendes Richter; a inclusão Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), seja como um tema transversal ou não, e a Abordagem e Diversidade Cultural, na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Também, apresentam-se alguns encaminhamentos para a realização de experiências concretas fundamentadas na perspectiva multicultural.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Artes Visuais. Ensino. Brasil.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino da arte tem contemplado pouco as questões relativas à diversidade étnica e cultural, os diferentes modos de aprendizagem e outras características dos diversificados grupos culturais que compõem a sociedade e a cultura brasileira. Uma das características mais importantes da multiculturali-

---

\* Mestre em Educação; professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina *Campus* de Xanxerê, da Celer Faculdades de Xaxim e da Escola Municipal de Artes de Chapecó; BR 282, Km 528, 89825-000, Xaxim, SC; elisadida@yahoo.com.br

dade brasileira, além do racismo, é a influência dos fatores econômicos e sociais que promovem uma diversidade marcada pela divisão de classes. Esse problema é explicado por Santaella (1982, p. 20):

Por terem em mãos o poder econômico e político as classes opressoras dele fazem uso para ensurdecer ou neutralizar as divergências ou contradições. Não sem razão, os mecanismos de acesso à arte, em sociedades de classes são rigidamente controlados, pois toda grande arte assim o é, porque se materializa com um ponto de confluência histórica de várias ideologias, oriundas de classes diversas.

Na sociedade brasileira, por uma imposição unilateral e intencional da classe dominante, as divergências ou contradições são abafadas para que não constem nos currículos escolares. Peregrino (1995, p. 39) afirma:

Os programas de arte-educação, de um modo geral, parecem seguir duas tendências. Na primeira, eles não incluem os esforços e as contribuições dos grupos que, por questões econômicas, estão à margem da produção cultural dominante. Na outra, estimulam e exaltam a cultura popular, enfocada como “guardiã das tradições”, nos termos de Chauí (1986) e, portanto de forma fixa e sem dinamismo. Desse modo, a pretexto de reforçar nossa identidade cultural, acaba-se por desvalorizar, de certo modo a alta cultura. Ao invés de se trabalhar acirrando as diferenças e acentuando a falta de comunicação entre os dois tipos de cultura, seria necessário criar mecanismos que, por um lado, preservassem e estimulassem a cultura popular em seu dinamismo e por outro, assegurassem o acesso de todos à chamada cultura erudita, historicamente privilégio das elites.

Para Nascimento (1996), essas duas visões poderiam denominar-se supressão cultural e ênfase unilateral de cultura. O autor entende que a supressão cultural é a total ausência de diferenciação cultural nas aulas de artes, e a ênfase unilateral de cultura deve-se à enorme valorização atribuída à cultura popular. Segundo Nascimento (1996, p. 10), a supressão cultural ocorreu no período da Escola Nova, momento em que prevaleceu a concepção de arte, como livre expressão. Os professores que trabalhavam nessa concepção não incluíam ou consideravam as contribuições dos diversos grupos minoritários. Para Saviani (1992, p. 64), “[...] esta tendência pedagógica correspondeu a um refluxo e até mesmo um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogam uma escola mais democrática aos seus interesses.” A ênfase unilateral de cultura foi

estimulada pela ideologia populista. Valoriza-se nela, sobretudo, a cultura popular, não se promove o acesso à arte erudita.

## 2 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES E EXPERIÊNCIAS

No Brasil, uma das primeiras arte-educadoras a mencionar a abordagem multicultural para o ensino das artes visuais foi Ana Mae Barbosa. No livro *A imagem no ensino da arte*, publicado em 1991, eixo fundamental da Proposta Triangular, a autora menciona uma visão multicultural para o ensino das artes visuais, embora não aprofunde a questão sob o ponto de vista teórico/metodológico. Segundo Barbosa (1994, p. 33), a educação em arte “[...] deve exercer o princípio democrático de acesso à informação de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais dos diferentes grupos.” Salientava “[...] a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente, [advertindo que] se não for bem concluída, pode criar guetos culturais e manter os grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar decodificação de outras culturas.” (BARBOSA, 1994, p. 24). Ainda em *A Imagem no Ensino da Arte*, afirma: “[...] acredito que na década de noventa as teorias e práticas multiculturais dominarão a cena.” (BARBOSA, 1994, p. 21).

No livro *Tópicos Utópicos* (1998), uma coletânea de textos, alguns já publicados em revistas nacionais e estrangeiras, Ana Mae Barbosa faz uma revisão dos pressupostos centrais que norteiam a Proposta Triangular, apontando, ao mesmo tempo, para a importância da multiculturalidade. Afirma que essa proposta, apesar de ser uma adaptação do *Disciplined Based Arte Education* (DBAE), opõe-se a ele quanto à ênfase na disciplinarização das quatro áreas do conhecimento artístico, ou seja, história da arte, estética, crítica e produção. A Proposta Triangular entende que o fazer artístico, a leitura e a contextualização dos objetos artísticos, produzidos pelas diversas culturas, devem ser abordados de forma integrada. Quando aplicada no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC/USP), entre o ano de 1987 e 1993, enfatizava a história da arte como um componente do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Barbosa (1998, p. 37):

Com o passar do tempo, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser histórica, social, antropológica, psicológica, geográfica, ecológica, biológica, etc., associando o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um conjunto de saberes interdisciplinares ou não.

Nesse sentido, a contextualização está aberta à interdisciplinaridade. A autora salienta a importância da pluralidade de leituras, até então, pouco enfatizada no livro *A imagem no ensino da arte*, de 1994. Consoante Barbosa (1998, p. 44), “[...] a leitura é a construção de significados pelo observador.” Para Barbosa (1998, p. 46), a leitura é interpretação, e as “[...] interpretações de uma obra podem ser tão diferentes quantos forem os interpretantes.” Aponta a existência de teorias de interpretação mais contemporâneas, por exemplo, a semiótica, o desconstrucionismo, o feminismo, entre outras. Salienta a importância de se propor outras formas de criação artística, além da releitura.<sup>1</sup>

Ainda em *Tópicos e Utópicos*, Barbosa (1998) também aborda a questão do gênero no ensino da arte, enfatizando o papel da artista mulher na arte brasileira, apresentando aos estrangeiros expressões maiores como Anita Malfatti e Tarsila do Amaral. Discute a importância de se incluir nas escolas o estudo da arte das minorias – doentes mentais e terceira idade –, fazendo algumas reflexões sobre a obra do artista Arthur Bispo do Rosário. Relata experiências educacionais que investigaram as possibilidades de desenvolvimento da capacidade de construção estética e de percepção do meio ambiente.

A necessidade de se propor um enfoque multicultural na Proposta Triangular já havia sido enfatizada pelo artigo de Nascimento (1996) – *Perspectivas multiculturais na Proposta Triangular*. O autor propôs um diálogo metodológico entre a Proposta Triangular e a multiculturalidade no ensino da arte, amparado nos posicionamentos defendidos por Bugus Fatuyil, no artigo – *O ensino da arte nos países do terceiro mundo*. Para Fatuyil (1990, p. 159):

Não existe arte pela arte, ao contrário do que muitas culturas consideram. A arte tem uma funcionalidade e um propósito. Ela é dialética e comunicativa [...] A arte tem muitas linguagens. Como existem muitas culturas, há muitas formas de arte que devem se relacionar reciprocamente nos programas educativos nos países de terceiro mundo [...], a arte representa os símbolos de uma cultura, de um povo ou valores de um grupo e a forma de vida social das comunidades.

O autor sugere que, nos países de terceiro mundo, os programas curriculares de arte deveriam desenvolver a exposição do conhecimento na área, por meio de métodos exploratórios e interdisciplinares. Desse modo, para Nascimento (1996, p. 10), “A contribuição da interculturalidade na Proposta Triangular remete-nos à importância que deve ser dada às abordagens antropológicas e etnográficas e à apreciação de conteúdos embutidos numa concepção de arte etnocêntrica.”

Contudo, os professores que abordam a Proposta Triangular desenvolvem ações educativas que, geralmente, privilegiam o código estético dominante, o europeu branco. A cultura na qual o aluno está inserido, bem como a de outros grupos não dominantes são pouco enfatizadas pelos arte-educadores brasileiros. Portanto, o enfoque multicultural na Proposta Triangular, ao propor a abordagem dos códigos estéticos e culturais nos quais o próprio educando está inserido, para promover o encontro, o acesso a outras culturas, tem muito a contribuir para a construção de propostas educativas mais inclusivas, que considerem todas as culturas como válidas e legítimas.

Em sua atuação como diretora do MASC/USP e nas atividades desenvolvidas, como arte-educadora, Ana Mae Barbosa realizou diversas experiências multiculturais, destacando-se as realizadas no período entre 1987 e 1993, no MAC/USP, denominado *Estética das Massas*.<sup>2</sup> O projeto consistia em trazer para o museu pelo menos uma exposição por ano sobre os códigos estéticos das minorias, “[...] um espetáculo de estética das massas é sempre a busca de comunicação com as preferências do público, além da intenção, ao mesmo tempo de influenciar a formação do gosto pelas massas.” (BARBOSA, 1998, p. 81). Segundo Barbosa (1998, p. 81), o projeto foi realizado “[...] contra o desejo dos historiadores tradicionais de arte e curadores da Universidade, mas muito bem aceito pelos antropólogos e muitos críticos de arte.”

Em 1987, foi realizada a exposição *Carnavalescos*, levando para o museu alegorias das escolas de samba do carnaval carioca e paulista. Em 1988, a exposição *Estética do Candomblé*, na qual cinco artistas eruditos, conhecedores do sincretismo religioso brasileiro, fizeram, cada um, uma instalação esteticamente interpretativa de um orixá (entidade do candomblé), concebendo outro sincretismo religioso resultante da simbiose arte erudita *versus* arte popular.

Na exposição *Combogós, Latas e Sucatas: Arte Periférica*,<sup>3</sup> em 1989, foram criadas instalações pelos trabalhadores da construção civil, os quais demonstravam uma preocupação estética em suas atividades cotidianas. As instalações criadas por Amerides Dias e José Tomé – casa de lata (flores de flandres) – originaram-se das suas atividades cotidianas. Dias constrói pisos de cerâmica e Tomé cria utensílios de cozinha e jardim, a partir de latas vazias. Foi também realizada uma instalação pela mineira Ismênia Aparecida dos Santos, composta por uma mesa com pratos e comidas de argila, sobre uma toalha de mesa tecida à mão. A outra instalação, composta por escapamentos de carros, lembra a imersão da indústria cultural no cotidiano (BARBOSA, 1998, p. 82-83). Na exposição *Arte e Minorias*, artistas eruditos, sem distinção de raça, foram convidados para trabalhar na interpretação dos códigos negros e índios, ou para se organizar, de acordo com categorias de gênero. Destacam-se, ainda, a exposição *Mulheres em Diálogo e Civilidades da Selva: Mitos e Iconografia Indígena na Arte Contemporânea*. Em 1991, foi realizada a exposição interdisciplinar e intercultural intitulada *As Representações Estéticas da Mata nas Artes e Ciências*, da qual participaram artistas populares e eruditos.

Na inauguração do prédio novo do Museu de Arte Contemporânea da USP, em 1992, foi celebrada “[...] a linguagem tradicional, ritual e popular, junto com o código dominante.” (BARBOSA, 1998, p. 86). Nessa ocasião, um grupo de artistas populares foi convidado a desenhar um tapete de areia – comumente utilizado nas festas de *Corpus Christi* – que começava na rua, atravessava o jardim e chegava até a entrada do museu. No mesmo momento, Marta Kruger realizou um *outdoor*. Segundo Barbosa (1998, p. 87), “A declaração pró-feminista de Kruger em seu *outdoor* *Mulheres* não devem ficar em silêncio entrou no museu – metaforicamente – caminhando pelo tapete de areia colorida, ajudada pelas mãos do povo.”

Outro trabalho igualmente importante é a Tese intitulada *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais*, proposta pela professora/pesquisadora Ivone Mendes Richter, na época em que era professora da Universidade Federal de Santa Maria (RS). A tese, defendida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no ano de 2000 e publicada no ano de 2003, versa sobre o ensino intercultural das Artes Visuais na escola, sendo constituído por dois eixos principais: a multiculturalidade no Brasil e a estética feminina do

cotidiano. A autora, além de discutir as tendências contemporâneas internacionais sobre educação intercultural<sup>4</sup> e o ensino das artes visuais, desenvolveu uma pesquisa a campo sobre a estética feminina do cotidiano<sup>5</sup>, presente no contexto cultural dos educandos de uma escola municipal, de ensino básico, da cidade de Santa Maria (RS). A experiência estética realizada nessa escola, segundo a autora, possibilitou questionamentos sobre o cotidiano, a crítica social (gênero e etnia) e a expressão criativa. Tais questionamentos foram suscitados a partir de práticas artístico-femininas do cotidiano, associadas com a arte de artistas contemporâneos que utilizam esse mesmo referencial em sua obra. Para Richter (2000, p. 84):

[...] o ensino da arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que padrões culturais e estéticos da comunidade, da família, sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos dos quais se deve construir a compreensão e imersão a outros códigos culturais.

A professora/pesquisadora, ao trazer à tona a discussão do que é valor estético, aponta as contribuições dos autores Melvin Rader e Bertran Jessup (1976). Estes afirmam que o valor estético se relaciona com as experiências que o ser humano vivencia, ao longo de sua vida, como o prazer de olhar os objetos, a natureza, de arrumar uma mesa atrativa ou um canteiro de flores. Para eles, quando a experiência estética vem a nós, mediante esses exemplos familiares do cotidiano, não se necessita de explanação ou justificativa, não se precisa de razões. Portanto, o estudo desses “fazeres especiais”<sup>6</sup> presentes na vida dos educandos, de suas famílias, comunidades, configuram-se como um importante aspecto da estética do cotidiano, que deve estar refletido nas aulas de artes.

Questões relativas à diversidade cultural também são abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série), publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1997. Contudo, no ensino fundamental, a Pluralidade Cultural foi lançada como Tema Transversal. A esse respeito, Barbosa (1998, p. 29) argumenta: “[...] mais que um mero tema de estudo de todas as disciplinas, as questões relativas a multiculturalidade só serão resolvidas pela flexibilização de atitudes e

valores. Por outro lado, não se trata de um tema transversal, mas básico para uma sociedade que se configure como democrática.” A partir desse documento e como lançamento dos PCNs para a educação infantil, o ensino fundamental (5ª a 8ª série) e ensino médio, que contempla a Pluralidade Cultural no interior de cada um dos documentos, as questões relativas à diversidade étnica e cultural passam a ser discutidas no ambiente escolar, embora ainda de forma incipiente.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina, as questões relativas à pluralidade cultural são enfatizadas nos Temas Multidisciplinares, em especial, na temática Abordagem às diversidades no processo pedagógico. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de se compreender o currículo como artefato social e cultural e “[...] cultura como um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 81).

### 3 CONCLUSÃO

Embora nos últimos anos o multiculturalismo tenha ganhado força nos debates educacionais, referentes ao ensino das Artes Visuais, destacando-se a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, reconstruída a partir de um enfoque multicultural, bem como o projeto *Estética das Massas*; a experiência sobre a Estética do Cotidiano, proposta por Ivone Mendes Richter; a inclusão do Pluralismo Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), seja como um tema transversal ou não, e as discussões acerca da *Abordagem à Diversidade Cultural no Processo Pedagógico*, na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e os estudos que buscam desenvolver práticas engajadas nessa perspectiva ainda são insuficientes no Brasil. A esse respeito, Moreira (1998 apud CANEN, 1999, p. 90) afirma que: “[...] uma maior articulação de estudos teóricos com aqueles que mergulham nas práticas curriculares em diferentes espaços educacionais poderia aprimorar projetos emancipatórios em educação e formação docente.”

Portanto, no ensino das Artes Visuais, torna-se necessário desenvolver experiências concretas fundamentadas na perspectiva multicultural. Essas devem objetivar:



- a) dar “à voz”, dentro da experiência pedagógica, as narrativas construídas por grupos particulares, suas experiências de vida e visões de mundo, tendo referenciais para compreender as inter-relações e mediações do contexto global;
- b) valorizar o conhecimento que se origina do cotidiano dos alunos, de suas famílias e culturas específicas, entendendo que o conhecimento deve estar situado no interior e não no exterior, em contextos socioculturais particulares;
- c) enfatizar a importância do significado que os educandos atribuem ao conhecimento, a partir de suas vivências como pessoas, o que pressupõe a valorização do processo de aquisição do conhecimento e uma posição crítica em relação a ele;
- d) valorizar a interação entre alunos e professores e entre os próprios alunos, na experiência pedagógica.

E, ainda, enfatizar:

- a) o conhecimento da arte produzida pelos diferentes grupos culturais, em nível local, regional, nacional e internacional, destacando-se a desenvolvida por grupos culturais particulares minoritários;
- b) a necessidade de se conceber a arte como possibilidade de transcender fronteiras culturais, de formar novas identidades, ricas e híbridas;
- c) o conhecimento de artistas contemporâneos que abordam em seus trabalhos a relação entre arte e identidade cultural, arte e ecologia, bem como de outros produtores culturais;
- d) ênfase no contexto histórico-cultural, no qual o objeto artístico foi produzido e no processo de criação vivenciado pelos diversos produtores culturais;
- e) as múltiplas possibilidades de interpretação de uma única obra, já que ela varia conforme o contexto cultural do interpretante;
- f) análise da cultura dominante, principalmente da cultura de massa e dos problemas relativos ao etnocentrismo e aos diversos tipos de discriminação;
- g) o significado que os alunos atribuem ao conhecimento construído.

## **Multiculturalism and the Visual Arts teaching in Brazil**

### *Abstract*

*This article approaches one of the main prospects that have been influencing the visual arts teaching in Brazil, the multicultural. It's highlighted some contributions and experiences like the Triangle Proposal of Ana Mae Barbosa, reconstructed from a multicultural approach, a project of her writing called "Mass Aesthetics"; the experience around the daily aesthetics, proposed by Ivone Mendes Richter; the inclusion "Cultural Plurality" in National Curriculum Parameters (NCPs), being a traverse theme or not, and the "approach and cultural diversity" in the Curriculum Proposal of Santa Catarina's State. Also proposes some routes to the fulfillment of concret experiences based on multicultural perspective.*

*Keywords: Multiculturalism. Visual Arts. Teaching. Brazil.*

### Notas explicativas

- <sup>1</sup> Releitura não é cópia, e sim criação, transformação, com base em um texto referencial, em um texto visual que poderá estar implícito ou explícito na produção artística final.
- <sup>2</sup> Designação proposta por Nilza de Oliveira.
- <sup>3</sup> Sob a curadoria de Glaucia Amaral e May Suplicy.
- <sup>4</sup> A autora afirma que o termo multiculturalismo, embora seja consagrado na literatura, tanto na área de educação quanto de arte-educação, prefere utilizar o termo interculturalidade que, segundo ela, implica uma inter-relação, troca entre culturas.
- <sup>5</sup> Richter (2000, p. 9): diz que "[...] a estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também principalmente, a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e transformação."
- <sup>6</sup> Para a autora, o termo "fazer especial", originário dos estudos da arte como comportamento humano da antropóloga Ellen Dissanayake, requer intenção ou deliberação e está carregado de sentido.

### **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural/orientação sexual**. Brasília, DF, 1997. v. 10.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 21., 1988, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 1988. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr9/s.html>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

FATUYL, R. B. O ensino da arte nos países do terceiro mundo. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP, 1990.

NASCIMENTO, Erivaldo Alves. Perspectivas multiculturais na Proposta Triangular. **Arte & Educação em Revista**, Porto Alegre, n. 3, p. 7-11, jul./dez. 1996.

\_\_\_\_\_. As diferentes concepções de multiculturalismo: uma experiência no ensino da arte. **Revista Pátio**, São Paulo, n. 6, p. 59-63, ago./out. 1998.

PEREGRINO, Y. R. Reflexões sobre a educação multicultural: a realidade brasileira. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino da arte na democratização da cultura**. João Pessoa: Ed. UFPB, 1995. p. 89-94.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalismo e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais**. 2000. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos. In: SEMANA INTEGRADA DE ARTE DE JOINVILLE, 2., 1998. Joinville. **Leituras de obras de arte**. Joinville, 1998. p. 12-17.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular**. Florianópolis: SED, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **Arte & Cultura: equívocos do elitismo**. São Paulo: Cortez, 1982.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 26. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

Recebido em 10 de julho de 2009

Aceito em 14 de agosto de 2009