

O MULTICULTURALISMO NO ENSINO DE ARTE E SEUS PORQUÊS: O DIÁLOGO POSSÍVEL PELA ESTÉTICA

Tauã Carvalho de Assis
Neuda Alves do Lago

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

Palavras-chave: Ensino de Arte; multiculturalismo; diálogo.

O ensino de Arte no Brasil há muito tempo tem sido institucionalizado no ambiente escolar, primeiramente por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, que garantiu a sua obrigatoriedade, e depois na LDB de 1996. Em 1997, tem-se a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN – Arte) pelo Ministério da Educação (MEC), com a corroboração de diversos especialistas, que difundem o pensamento governamental para o ensino público de Arte no país. Passado algum tempo, segue-se a publicação do PCN em Ação, que formatou a formação dos professores de Arte com base na descrição do PCN específico da área. Este trabalho discute o ensino de Arte, com ênfase na diversidade cultural e no multiculturalismo, analisando as diretrizes das publicações acima apresentadas.

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

incluída no currículo oficial das escolas brasileiras. Assim, começaram os movimentos de incorporação da Arte como um componente curricular obrigatório da educação básica.

O ensino de Arte se tornou obrigatório no Brasil a partir de 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei 5.692/71, vigorando a partir de então no currículo escolar. Com a outorga da nova Constituição Brasileira, em 1989, uma nova lei que gerisse a educação se tornou necessária. Somente em 1996 essa legislação veio a se cumprir, pela redação de Darcy Ribeiro. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 reestabeleceu, em seu artigo 26, que

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

(...)

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

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

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

Embora não possamos afirmar que só na escola é que as crianças têm o seu primeiro contato com a Arte, talvez possamos dizer que é na escola que a criança, o jovem, e o adulto, se dão conta do conceito de Arte, e saibam reconhecê-la, mesmo que já tenham

entrado em, ou mantenham, contato com a produção artística. Isso porque consideramos que somente a partir do desenvolvimento da faculdade de reconhecer, pensar, produzir e refletir sobre Arte é que o indivíduo pode valorizá-la como forma legítima de expressão do sensível, da sensibilidade, do humano e da cultura.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Muitas são as definições sobre o que é o multiculturalismo, e o que ele representa no mundo contemporâneo. Neste artigo, fizemos opção de trabalhar com o conceito elaborado por Gonçalves e Silva (2000), por entender ser esta a melhor definição em

termos de implicações conceituais para a área da educação, uma vez que esses autores trabalham com a ideia de movimento e de consciência coletiva.

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

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

O principal objetivo da educação multicultural é desconstruir a ideia de que Arte “é feita por brancos, do sexo masculino, europeus ou de origem europeia” e possibilitar a apreciação de “todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões” (Richter, 2003, p. 91).

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

Multiculturalidade também pressupõe contra hegemonia. Isso significa que apresentar as diferentes linguagens artísticas existentes auxilia na desconstrução do tipo ideal ou legítimo de Arte e, por conseguinte, de sociedade. Ajudar o aluno a desconstruir o discurso único requer apresentar as obras valorizadas pelo mercado e as que não o são; possibilitar a leitura dos grandes artistas mundiais e também os de sua cidade; proporcionar a reflexão dos discursos inseridos nas obras dos países desenvolvidos e das nações em desenvolvimento. De tal forma, contribuimos para a constituição da diversidade, do multiculturalismo e do assentimento do outro. Para Richter (2003) e Barbosa (1998; 2003)

a escola ganha em processo pedagógico com a adoção da educação multicultural no ensino da Arte, pois isso possibilita a educação do olhar para o outro, para o diferente, para a diversidade de culturas e de Artes existentes.

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

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

Segundo Barbosa (1998), o ideal do ensino da Arte multicultural é equilibrar identidade cultural e diversidade cultural, ou seja, o equilíbrio entre o que me define (eu) e o que define o(s) outro(s), em termos de cultura e de Arte. De tal modo a criança é ascendida a uma atividade crítico-reflexiva do conjunto de conhecimento e valores que a torna um sujeito circunstanciado por um tempo e uma localização geográfica, por uma cultura e seus valores sociais, mas que também admite a convivência, e a apreciação, de formas diversas de viver, de perceber e de interpretar o mundo, de produzir diferentes tipos de Arte e de discursos. O exercício desse relativismo também foi enunciado como objetivo geral do ensino fundamental quando da publicação dos PCNs:

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

Ainda nesse sentido, Barbosa (1998) salienta a necessidade de se promover a cultura artística e estética local, enquanto expressão legítima de Arte e enquanto discurso cultural de uma comunidade. Para a constituição desse processo, a visita em museus e

exposições diversas de Arte e também de artesanato são fundamentais. O reconhecimento da Arte local pode aproximar as crianças do processo artístico, do planejamento e da construção de uma obra de Arte. Este processo facilita ainda a pesquisa em Arte, que “ênfatiza a investigação do processo de produção da obra de arte” (MOREIRA, 2005, p. 12) e a constituição do fazer artístico.

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

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

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

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

Em uma mesma aula, o documento propõe a separação das linguagens artísticas e a apreciação apenas de obras de Da Vinci e Picasso, grandes nomes da pintura mundial. A separação das linguagens artísticas (artes visuais, dança, música, teatro), uma por ano, não possibilita o desenvolvimento da percepção artística completa e da percepção dos múltiplos fenômenos observáveis da Arte, remetendo o ensino a um caráter técnico e não do sensível. O recorte não traz a reflexão de que essas obras remetem a uma determinada constituição populacional localizada no tempo e no espaço, e inserida em determinados contextos culturais. A proposta da aula também não inseriu nenhuma obra e/ou análise que promovesse a comparação de conteúdos e de discursos. A aula, descrita no PCN em Ação,

propõe somente o tradicional e recorrente em ensino de Arte, em contradição aos parâmetros propostos no PCN-Arte. Essa não nos parece a melhor forma de se trabalhar a interculturalidade, pois

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

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

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

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

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

Ana Mae adaptou a proposta da DBAE para a realidade do ensino brasileiro e propôs a sua abordagem triangular, composta de três níveis que podem ser desenvolvidas aleatoriamente, sem hierarquia entre as mesmas: ler obras de Arte; fazer Arte e contextualizar a obra de Arte. Assim, a sugestão percorre os caminhos do fazer Arte, ler e

interpretar Arte e contextualizar a obra no tempo, no espaço, na cultura, na sociedade e também na história da Arte.

Entendendo que

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

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

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

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

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

discursos, telas e histórias, imagens e textos, porque antes de tudo não há diálogo senão entre as diferenças.

Contudo para a constituição de uma educação para o diálogo é necessário um professor formado, politizado, capacitado para navegar entre as diferenças e estabelecer conexões e entendimentos na senda da diversidade. Sem a figura deste mediador e sem a abertura para o diálogo, a educação multicultural em Arte não se realiza. O perigo é a narrativa única, o narrador único, uma única história e o fundamentalismo, ou, como registra Gadamer (2000),

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

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

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

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

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

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

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

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

_____. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, Parâmetros em ação, Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, volume II.** Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pcn/pa_ter_qua_ciclos_volume_02.pdf. Acesso em: 13 de dezembro de 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

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