



QUAL O LUGAR DAS PRÁTICAS CULTURAIS NO ENSINO EM ARTE?

WHAT IS THE PLACE OF CULTURAL PRACTICES IN TEACHING ART?

Nayara Joyse Silva Monteles

Universidade Federal de Goiás, Brasil

nayarajoyse@gmail.com

Resumo

No presente trabalho realizo uma reflexão sobre o ensino de artes visuais voltado para as práticas culturais, isto com intuito de perceber como docentes da área pensam os processos pedagógicos com ênfase nesta temática, bem como a realizo junto com outros sujeitos ponderações sobre possibilidades educacionais. Nesse sentido, as observações são pautadas em manifestações tradicionais reconhecidas por instituições como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- Iphan e Organizações das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Tecnologia – UNESCO e as práticas não patrimonializadas urbanas visto as relações que os alunos(as) mantêm com essas atividades culturais em seus cotidianos e também pelo fato de reconhecer estas ações enquanto potências educativas. Assim, com esse artigo almejo deslocar o olhar para novas possibilidades educacionais e de uso de imagens que estão para além daquelas legitimadas pela história da arte. Diante disso, a cartografia foi a metodologia utilizada nesta investigação, isto diante das possibilidades que esta apresenta ao me permitir discutir experiências, lugares e imagens. Por fim, abordo os estudos da cultura visual e as relações tecidas com as performances culturais ao deslocar o olhar do sujeito para novos paradigmas educacionais levando em consideração os modos de ver/aprender/discutir com e sobre imagens.

Palavras-chave: ensino de arte; práticas culturais; cultura visual.

Abstract

In the present work I present a reflection on the teaching of visual arts focused on cultural practices, in order to understand how teachers of the area think the pedagogical processes with emphasis in this theme, as well as the realization, together with other subjects, educational possibilities. In this sense, the observations are based on traditional manifestations recognized by institutions such as the Institute of National Historical and Artistic Heritage and the United Nations Educational, Scientific and Technological Organizations (UNESCO) and the no patrimonialised urban practices, students with these cultural activities in their daily lives and also by recognizing these actions as educational powers. Thus, this article aims to dissociate the perception and look at new educational possibilities and use of images that are beyond those legitimized by the history of art. Therefore, cartography was the methodology used in this investigation, in view of the possibilities it presents by allowing me to discuss experiences, places, images. Finally, I approach the studies of visual culture and the relationships woven with cultural performances by shifting the subject's gaze to new educational paradigms taking into account the ways of seeing / learning / discussing with and about images.

Abstract: teaching in art; cultural practices; visual culture.

Introdução

Neste material discuto sobre o ensino de artes visuais e as possibilidades educacionais que esta área de conhecimento oferece. Diante desse campo, opto por refletir práticas culturais tradicionais ou não, sejam elas reconhecidas ou não pelas instituições como Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- Iphan e Organizações das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Tecnologia – UNESCO. Nesse sentido, tenho como foco de discussão não somente as práticas culturais, tradicionais ou urbanas contemporâneas, mas as imagens que são geradas a partir dessas manifestações e que permitem perceber a diversidade cultural existente em nosso contexto.

O interesse por esse tema é proveniente da pesquisa de doutorado que está em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, visto que na investigação busco compreender o tambor de crioula a partir das percepções das mulheres que estão envolvidas no ritual e trabalham para a manutenção do rito e ritual. Assim, esta pesquisa é uma ramificação da pesquisa de doutorado, pois enquanto professora de arte percebo que há possibilidade de desenvolver atividades pedagógicas que atravessam os fazeres cotidianos.

Além disso, gostaria de ressaltar que este texto é derivado de uma inquietação que foi gerada de um dos muitos momentos de discussão que tenho com colegas da área no qual fizeram-me o seguinte questionamento: qual o teu interesse em estudar questões que parecem estar presas ao passadas? Como trabalhar temáticas como estas em sala?

Foram muitos os questionamentos, longas horas de discussão, mas foram as perguntas destacadas acima que provocaram-me à escrever este artigo, pois parecia haver um abismo entre as práticas tradicionais e o trabalho desenvolvido na escola, com base nos apontamentos que foram expressos. O diálogo serviu como força motriz para as questões aqui expostas e passei a pensar nas diversas oportunidades que tive enquanto docente de trabalhar com temas que tocavam a diversidade cultural do meu estado de origem, refiro-me ao Maranhão, quando atuava na educação básica. Das perguntas iniciais nasceu as questões que serviram como base para esse material e, também, serviram como possibilidade de pensar as questões educacionais como: quais as distâncias existentes entre o trabalho docente e as performances culturais? Quais possibilidades pedagógicas diante das performances tradicionais ou cotidianas?

Como abordagem metodológica para desenvolvimento de minhas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de arte, performances culturais, estudos da cultura visual, nos últimos anos tenho trabalhado com a cartografia. Ao lançar mão desse percurso entendo que mais do que um método, trata-se de uma ação que possibilita a reunião e reflexão de experiências, de percepções, modos de ver o ensino de arte e outras áreas. Assim, a cartografia constitui-se como uma abordagem que permite cartografar histórias, memórias, discursos coletivos e individuais de sujeitos.

Posto isto, destaco que a cartografia me permite traçar e criar um mapa de experiências e relatos que nem sempre estão relacionados a representação de uma materialidade, mas de impressões. Assim, mais do que objetos, por meio desta pesquisa cartográfica mapeio sensações e saberes oriundos do trabalho docente em artes visuais e teço uma “rede de forças à qual o objeto ou fenômeno se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS & KASTRUP, 2012, p. 57).

Com intuito de sistematizar essa discussão, organizei este artigo em duas partes, na primeira esclareço o que são performances culturais e a quais performances me refiro quanto utilizo terminologia performances tradicionais legitimadas ou não por instituições. Já na segunda parte apresento algumas possibilidades de trabalho docente a partir das atividades culturais tradicionais e cotidianas e, por fim, encerro com alguns apontamentos sobre os desafios de tais entrelaçamentos.

Práticas Culturais e o Ensino de Arte

No que refere-se ao campo de estudos das performances Culturais trata-se de uma área de conhecimento ampla e cujo escopo é considerado plural e interdisciplinar, ou seja, pode ser tanto uma prática quanto um conceito. Nesse sentido, é uma área de estudo que tem como perspectiva a análise comparativa das civilizações com ênfase em sua pluralidade cultural, social, econômica, entre outras. Nesse caso, envolve a compreensão da diversidade de cenários e contextos a partir da percepção de quem experiencia e cria atividades de caráter cultural ou cotidiana; trata-se do modo como cada grupo, comunidade, sociedade, se organiza no meio social, cultural e econômico; estuda as dinâmicas nas quais as práticas artísticas e culturais estão inseridas, entre outros.

No que diz respeito às Performances Culturais, Robson Corrêa de Camargo (2012, p. 02) esclarece que “colocam em foco determinada produção cultural humana e, comparativamente, a partir delas, em contraste, procuram entender-se com as outras culturas com a qual dialogam, afirmativamente ou negativamente”. E nesse sentido, têm-se uma amplitude na possibilidade de buscar compreender de que modo constitui-se os jogos performáticos, que abrange desde ações tradicionais às práticas cotidianas. Assim, ao refletir sobre performances culturais deve ser levado em consideração que “a grama do “terreno” do vizinho não é apenas mais verde, mas também manifesta-se de forma diversa e solicita todos os pontos de vista na observação destes dois terreiros.” (CAMARGO, 2012, p. 08)

Diante das possibilidades e do fértil terreno das performances culturais opto por discutir um fragmento, no qual desejo adentrar a discussão levando em consideração as práticas tradicionais e/ou atividades cotidianas que estão arraigada na vida e no dia a dia de



todos os sujeitos que vivem o cotidiano escolar. Desse modo, como prática cultural refiro-me as ações que acontecem no cotidiano, aquelas manifestações que são consideradas patrimônios imateriais, práticas culturais que não são reconhecidas oficialmente, as atividades de sujeitos que sobrevivem nas margens, etc. Diante disso, destaco que meu interesse pela temática dá-se devido ao envolvimento com pesquisas voltadas para as práticas tradicionais de origem afro, as problemáticas que envolvem essas manifestações, bem como as relações de saber e poder existentes nestas práticas. No que refere-se a cultura, conforme exposto na Declaração Universal da Diversidade Cultural (2002):

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.” (UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Paris: UNESCO)

Há diversas manifestações culturais em nosso país, essa diversidade amplia o leque de probabilidades de trabalho docente em sala de aula. Nesse sentido, ao falar em práticas culturais refiro-me também a possibilidade de descolocar o olhar para atividades que acontecem no dia a dia, como a reunião de grupos de sujeitos para desenvolver trabalhos como grafiteagem, dança, artesanato, para bordar, cantar sem o compromisso de um reconhecimento oficial, ou seja, sem haver necessidade da institucionalização etc.

Neste caso, as atividades culturais são distintas e apresenta-se em diversos contextos e promove a interação entre os grupos, bem como simboliza a identidade cultural de um grupo e/ou comunidade. Os fatores motivacionais de envolvimento dos sujeitos são distintos que pode ir desde a simples afinidade, pelo engajamento com causa, pela necessidade de expressar-se, pela necessidade de pertencimento, entre tantos outros motivos que poderiam ser citados. As práticas tradicionais reconhecidas ou aquelas que sobrevivem nas margens apresentam uma estética que atravessa o cotidiano das pessoas que estão envolvidas e que aproveitam deste momento de estar junto ou com o outro para criar materialidades distintas no campo da arte e da cultura visual.

Enquanto professora de arte entendo que olhar para estas manifestações é também um modo de revelar as nuances e contrastes existentes em tais atividades, é perceber as relações dos sujeitos com seus cotidianos, visibilizar outros conteúdos e imagens voltados para diversidade cultural. Nesse sentido, estou propondo uma deslocalização do olhar para as manifestações, que mesmo quando são patrimonializadas, sobrevivem na margem, isto devido as construções e discursos legitimados sobre estas.

Olhar Docentes e Experiências

Os espaços educacionais são locais onde há possibilidades de se refletir com intuito de produzir novos discursos sobre temáticas diversas. Nesse sentido, existe a necessidade de pensar quais conteúdos são trabalhados por docentes que atuam na Educação Básica e de que modo esses saberes são refletidos coletivamente com intuito de cartografar novas experiências e possibilidades de ensino em arte tendo como foco de discussão as práticas culturais plurais.

Convidei três docentes para discutir e apresentei os mesmos questionamentos que instigam-me como professora e pesquisadora da área. Nesse sentido, nossos esforços foram para que coletivamente ponderássemos sobre qual o espaço das manifestações culturais no ensino de artes visuais. Realço que as três docentes entrevistadas possuem formação na área de arte e atuam na educação básica.

Antes de adensar conhecimento acerca do ensino da arte é relevante destacar que há certos conteúdos, legitimados pela história da arte, que são trabalhados com mais frequência em sala de aula. Esses conteúdos são reproduzidos na maioria dos livros didáticos e fazem com que os mesmos discursos e conteúdos sejam enraizados em sala de aula.

A tendência no ensino da Arte, é reproduzir conceitos de Arte Modernista largamente aceitos nos meios acadêmicos. Este enfoque exclui todas as Artes chamadas “menores”, e com elas toda a possibilidade de um trabalho multicultural em Arte. Até muito recentemente, historiadores, críticos e professores de Artes Visuais tem sido relutantes em estudar as artes populares, o folclore e o artesanato, que, por definição, não são “arte erudita” nem design.” (RICHTER, 2012, p. 103)

Há uma série de fatores que corroboram para escolha do repertório educacional que pode ser trabalhado em sala de aula. Neste caso, para entender as opções realizadas pelas docentes usei uma representação em formato de escala e fiz algumas observações para perceber quais desses conteúdos foram discutidos em sala de aula e a ordem estabelecida. Assim como Richter (2012) percebo uma certa resistência em trabalhar assuntos relacionadas as artes consideradas menores e/ou questões voltadas para a multiculturalidade.



Quadro 01: representação dos conteúdos eleitos e a ordem estabelecida pelos docentes
Fontes: pesquisa de campo/2018

Com intuito de não identificar as colaboradoras(as) da pesquisa opto por nomeá-las com a sigla de letra P, que refere-se a professora, e o número que faz menção a ordem no qual foram dadas as informações. O meio pelo qual a pesquisa foi realizada foi um questionário que estruturei no *Google Drive* e compartilhei com colegas da área, as quais pedi que colaborassem com a pesquisa que desencadeou este artigo. A opção pela ferramenta é devido a facilidade de comunicação e também pelo tempo, visto que cada sujeito/colaboradora poderia responder o questionário de acordo com sua disponibilidade de tempo sem que interferisse de modo drástico em suas rotinas e sem a necessidade de custos com deslocamentos.

Ao analisar o envio das respostas que organizei no quadro 01, como forma de sistematizar a discussão, é possível perceber que os conteúdos voltados para a história da arte, da pré-história a contemporaneidade, são prioridades para as três docentes. Duas das colaboradoras (P1 e P3) elegeram como segundo conteúdo mais trabalhado em sala questões voltadas para a arte e cultura indígena e afro. Somente uma das colaboradoras (P2) elegeu o conteúdo referente as manifestações culturais locais em segundo lugar. As escolhas dos conteúdos elegidos e trabalhos em sala de aula dizem muito não somente do perfil docente, mas também do que se espera como aprendizagem e no que diz respeito a conteúdo específico sobre artesanato duas das colaboradoras elegeram como última possibilidade de conteúdo a ser trabalho em sala de aula.

O quadro evidencia que há uma hierarquia de conteúdo e essas escolhas corroboram para um ensino de arte voltada para uma história da arte hegemônica e que enfatiza, de certo modo, imagens hegemônicas e códigos de um determinado grupo, branco e eurocêntrico. Os

conteúdos voltados para a cultura popular e estudos das performances e práticas culturais locais são sempre colocadas em segundo plano devido, isto quando não ficam esquecidas levando em consideração o rol de conteúdos adotados por docentes, mesmo sem intenção, invisibilizam a possibilidade de narrar-se outras histórias, memórias e imagens.

Segundo McLaren (1997):

O conhecimento é uma construção social profundamente enraizada em um nexo de relações de poder. (...) Não existe mundo ideal, autônomo, puro ou aborígene a que nossas construções sociais necessariamente correspondam; há sempre um campo referencial no qual símbolos são situados. E este campo referencial particular (ex. linguagem, cultura, lugar, tempo) influencia a maneira pela qual os símbolos produzem significados. Não existe compreensão subjetiva pura. Não estamos diante do mundo social; vivemos dentro dele. À medida que procuramos o significado de eventos, procuramos o significado do social. (p. 202)

A escolha majoritária de conteúdos voltados para a história da arte, área disciplinar que envolve conteúdos enraizada ao longo da história visibiliza não somente a hierarquia, mas que conteúdos relacionados a estética do cotidiano ou aos fazeres do popular estão invisibilizados e que estes também merecem um olhar especial devido a possibilidade de atravessar o cotidiano do aluno, bem como de ampliar a percepção sobre a produção em arte abordando propostas de artistas que vivem nas margens e cujas produções raramente são trabalhadas em sala de aula.

A colaboradora P2 enfatizou em uma de suas respostas a importância de lembrarmos que a tomada de decisão de conteúdo nem sempre é feita somente pelo professor e que há uma expectativa para que determinados conteúdos sejam trabalhados em sala, isto por parte da coordenação pedagógica e do próprio aluno que aprendeu o ensino da arte por meio de uma única história. Assim, lembramos também que o plano de curso é repleto de atividades que são planejadas coletivamente e que ao longo do ano são desenvolvidos diversos projetos e que há aqueles que atravessam questões do cotidiano permitindo abordar os conteúdos relacionados a arte e cultura de modo transversal.

Enquanto docente e pesquisadora observo que não há como definir um único fator motivacional para escolha dos conteúdos e a ordem que serão trabalhados. Contudo, realço minha preocupação no que refere-se aos conteúdos que estamos trabalhando e legitimando em sala de aula, isto sem dar margem a outras possibilidades de produção do campo da arte e da cultura visual.

Os apontamentos realizados instigaram-me a pensar não somente o que o quadro 01 evidencia, mas o que não foi exposto no quadro, como os conteúdos não escolhidos e/ou que não foram percebido diante de outras possibilidades de escolhas de conteúdos que foram disponibilizados. Assim, saliento o fato de que as professoras P1, P2 e P3 não optaram por temáticas veiculadas pelas redes sociais, a invisibilização do *meme* como uma possibilidade de



imagem a ser discutida em sala de aula e os conteúdos que envolvem os estudantes enquanto produtores de cultura visual. Para Hernández (2002), “não pode ficar à margem de uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola e dos sujeitos pedagógicos nesses tempos de mudança” (p.3). De acordo com Tourinho (2011), ao falar sobre o campo de estudos das cultura visual,

A cultura visual assume que a percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação e experiência sociocultural. Assim, os objetos de estudo e produção incluem não apenas materiais visuais tangíveis, palpáveis, mas, também, modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os artefatos visuais são usados e entendidos. (TOURINHO, 2011, p. 06)

Enquanto educadora considero importante estar atenta as temáticas de ensino que envolve o contexto do alunado na contemporaneidade. Nesse sentido, é necessário levar em consideração a relação que os alunos mantêm com os estudos da cultura visual e que estes já não são passivos diante da produção imagética. Acredito ser importante não somente reconhecer o modo como os educandos se relacionam com as redes sociais, mas que esses são produtores de conhecimento e também possuem um amplo repertório visual.

As professoras colaboradoras reconhecem a importância de todos os conteúdos e temas propostos no questionário, contudo, ressaltaram que há conteúdos que são trabalhados com mais frequência e que os alunos ficam na expectativa destes conteúdos devido o vestibular. Assim, docentes são cercados por olhares que criam expectativas sobre conteúdos que podem e devem ser trabalhados em sala de aula e acabam por legitimar conteúdos de com hegemônico e eurocêntrico. As mesmas ressaltam, ainda, haver pais que fazem questão de saber o que os filhos estão estudando e de que modo tal conhecimento irá colaborar para o vestibular e formação de seu filhos.

Quando adentro as questões específicas voltadas para as práticas performáticas questiono: quais manifestações são trabalhadas em sala de aula? Quais os desafios de se trabalhar essas práticas em sala de aula com os educandos? A resposta para essas perguntas se aproximam e a medida que leio as observações percebo a dificuldade de trabalhar em sala temas voltados para a manifestação quando ligada a religião afro.

Entre as manifestações culturais citadas pelas docentes destacam-se aqueles que são apresentadas nas festas e ressaltam o período junino como relevante para o fortalecimento da identidade cultural no estado. Além disso, este momento apresenta-se como uma possibilidade para discutir práticas culturais de grupos que vivem à margem da sociedade, mesmo quando há o reconhecimento institucional. Assim, a necessidade de reafirmação da identidade cultural local e de encontrar neste período a abertura para nova construção de discursos evidencia a relação dos sujeitos com as atividades do lugar.

Nesse sentido, as práticas culturais mais discutidas e difundidas em sala são aqueles que foram patrimonializadas no estado do Maranhão e que de alguma forma fazem parte do imaginário dos alunos que desde a infância, ao observarem as apresentações no arraiás e na televisão, mantêm contato com as manifestações culturais como: bumba meu boi, quadrilha, cacuriá, dança do côco, festa do divino espírito santo e tambor de crioula.

No que refere-se a metodologia adotada a experiência ainda é a forma mais usada pelas docentes, que imbuídas de um saber-fazer, desenvolvem atividades que levam o aluno(a) a experiência de sentir no corpo as atividades culturais ressaltadas acima. Contudo, as mesmas enfatizam que há maior adesão de danças como a quadrilha e o bumba meu boi e que há necessidade de desenvolver mais estratégias que aproximem o educando das demais manifestações.

Além do que já foi exposto anteriormente um dos pontos que aparecem é o fato de que quando discute-se em sala de aula sobre as manifestações de matriz africana existe uma certa resistência dos educandos com formação religiosa pentecostal em relação a teoria voltada para o rito e mais precisamente o ritual quando ligado a religiosidade afro. Ressalto que o tambor de crioula historicamente foi uma atividade marginalizada, que sobreviveu nas margens e era nas fronteiras que ganhava vida durante as madrugadas. Durante a noite, enquanto os senhorzinhos descansavam em seus casarões de modo confortável, como eram chamados os donos de escravos, os negros e negras se reuniam para dançar ao som dos tambores e a luz da fogueira. Durante um longo tempo, conforme observa Sérgio Ferretti (2002, p. 41) houve um “explicável e rígido controle exercido pelas autoridades policiais a serviço das classes dominantes”. Desse modo se tinha um controle exacerbado por parte da classe social hegemônica, e era solicitado das autoridades que eles intervissem “contra ensaios de carnaval, grupos de Bumba-meu-boi, acusações de feitiçarias e pajelança, Tambor de Mina e reuniões de negros ou fugas de escravos” (FERRETTI, 2002, p. 22).

Posto isto, destaco que com base nos pontos elencados e diante de experiências anteriores corroboro com as professoras colaboradoras à medida que relatam a dificuldade de trabalhar determinadas temáticas em sala de aula, mas chamo a atenção para a necessidade de trabalhar conteúdos que aproximem o alunado de outros discursos e para que narram-se histórias plurais e de identidades distintas. Neste caso, enquanto desafio no campo educacional é necessário refletir-se sobre mais possibilidades de trabalho pedagógico que reúnam temáticas distintas e, também, pensar novas metodologias e ampliar o repertório imagético. Assim, segue abaixo algumas possibilidades:

- A) Discutir com aluno temáticas relacionadas as práticas culturais e/ou performances cotidianas de seus cotidianos;
- B) Potencializar a pesquisa enquanto possibilidade de ensino e aprendizagem, neste caso, pedir aos alunos(as) que a partir de seus contextos apresentem atividades que fazem parte de seus dia a dia;



C) Negociar imagens com o alunado, nesse sentido, apresentar seu repertório imagético e pedir aos alunos que apresentem as suas levando em consideração a temática trabalhada em cada aula;

D) Refletir a partir de uma percepção crítica não somente quais elementos estão presentes na imagem, mas de que forma estes percebem a imagem tendo como base os seus contextos, experiências e cotidiano;

E) Experienciar, sempre que possível, atividades distintas e ao final refletir;

F) Instigar a produção de imagens e a reflexão destas em sala, isto com intuito de estimular a pesquisa e produção de cultura visual, o olhar crítico, curioso;

Por fim, encerro a discussão com abertura de uma nova possibilidade de reflexão e com o pensamento de que com a escrita de um trabalho abre-se outros leques de discussão. Ressalto que os pontos acima citados são possibilidades pedagógicas que levam em consideração temas e imagens distintas para o processo de ensino em arte.

Breves considerações...

Com essa discussão não tenho o interesse de deslegitimar os conteúdos e imagens que são reconhecidos pela história da arte e que são reafirmados como forma de conhecimento nos documentos oficiais da área. Contudo, evidencio outros discursos, outros saberes, imagens de práticas culturais que nem sempre são reconhecidas pelo dito 'campo de arte'. Olhar para estas atividades culturais, de acordo com HERNÁNDEZ (2007), deixa transparecer a “relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo” (p. 27).

A diversidade imagética e de temas, quando trabalhadas em sala de aula, permite ao educando ampliar sua percepção não somente sobre outras práticas culturais, mas perceber que existem outros modos de olhar para o mundo, para o cotidiano, para o outro e para o eu. Há certa complexidade de trabalhar-se com estas práticas culturais a partir de uma visão crítica, com ênfase nas problemáticas, isto, principalmente quando estas estão associadas as práticas religiosas de origem afro como candomblé e umbanda, conforme já apontado por alguns sujeitos da pesquisa.

Há ainda a construção de estereótipos ao pensar o trabalho com tais práticas culturais, assim existe a necessidade de trabalhos pedagógicos que fortaleçam a diversidade de práticas culturais para além daqueles reconhecidas pelas instituições. Diante disso destaca-se que “a cultura visual desafia e desloca as fronteiras do sistema das belas artes e, em decorrência, gera tensões e divergências que perturbam visões curriculares violando a estabilidade acadêmica e institucional” (MARTINS, 2008, p. 33).

Referências

- Barros, L.P., & Kastrup, V. (2012). Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina.
- CAMARGO, Robson C. **Performances Culturais: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise**. 2012.
- FERRETTI, Sergio (org.). **Tambor de Crioula: Ritual e espetáculo**. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.
- HERNÁNDEZ, F. Más allá de los límites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación. In: **Jornadas Fundación La Caixa**, 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MARTINS Raimundo. **Visualidade e educação**. Goiânia : FUNAPE, 2008.
- TOURINHO, Irene. Cultura Visual e escola. **Salto para o Futuro**, Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011. Acesso em 18 Agosto de 2018.
- MCLAREN, Peter L. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RICHTER, Ivone M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2002.

Minicurriculo

Nayara Joyse Silva Monteles

Doutoranda em Performances Culturais e mestra em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás – UFG, licenciada em arte, com especialização em educação, pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Docente no Centro Universitário Alves Farias – UNIALFA e desenvolve trabalho de tutoria no Curso de Licenciatura em Artes Visuais - UFG/FAV.

