

A multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos

Ivone Mendes Richter

Resumo: O termo educação multicultural é de uso bastante recente. Desenvolveu-se a partir dos movimentos por direitos civis dos anos sessenta e setenta, objetivando oportunidades iguais para todos. Neste sentido, educação multicultural é também um processo cujo maior objetivo é a mudança da estrutura social e cultural das escolas e o conteúdo das disciplinas. Em antropologia, é considerado como uma experiência humana normal e não uma recente descoberta das sociedades modernas e etnicamente complexas. Este artigo enfoca o desenvolvimento histórico do ensino multicultural da arte em outros países e as implicações para o ensino da arte no Brasil.

Palavras-chave: ensino da arte, educação multicultural, arte-educação multicultural, pluralidade cultural

Abstract: The term multicultural education is of rather recent use. It grew out of the civil rights movements of the sixties and seventies for equal opportunity. In this sense, multicultural education is also a process whose major aim is to change the social structure and culture of schools and the content of disciplines. In anthropology it is considered a fundamental human experience and not a new discovery of modern and ethnically complex societies.

This article focuses on the historical development of multicultural art education in other countries and the implications for art education in Brazil.

Keywords: art education, multicultural education, multicultural art education, cultural pluralism

A multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos

O multiculturalismo no ensino da arte tem chegado ao Brasil por muitos caminhos, vindo de preocupações e discussões que se iniciaram nos Estados Unidos e na Europa, a partir dos problemas sociais que se acumulam naquelas sociedades. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais consagram a questão ao propor o Pluralismo Cultural como um dos Temas Transversais a serem trabalhados nos currículos escolares da Educação Básica.

Precisamos, no entanto, estabelecer alguns critérios para que a aplicação do ensino multicultural em nosso país não venha carregada de influências norte-americanas ou européias, traduzindo uma realidade que não é a nossa. Para tanto, é necessário, em primeiro lugar, conhecer as origens do ensino multicultural, como ele se apresenta naqueles países, quais suas características e sua evolução, e contrapor a isso o conhecimento de nossa realidade, por vezes muito mais complexa em seu amálgama social. Diz Candau (1995: 298) a esse respeito:

Ao analisarmos as diferentes dimensões da cultura em que estamos imersos tomamos consciência de que se trata de um universo diversificado e provocativo. Talvez possa ser concebido como um caleidoscópio. Nele estão presentes expressões de diferentes universos culturais, assim como manifestações das culturas populares e eruditas, da arte e da ciência, do artesanato e da microeletrônica e das distintas formas de comunicação de massa. Alguns falam de um verdadeiro labirinto em que se dão formas originais de produção cultural.

Se pensarmos que, para cada região do país, existem outros tantos "caleidoscópios culturais", e aliados a esses, todo um processo de globalização que se contrapõe, podemos perceber o quanto é difícil a nossa tarefa de propor uma abordagem multicultural para o ensino da arte em nossas escolas.

O termo "multiculturalismo" não é de forma alguma um termo pacífico e de um sentido único. Muitos autores que têm tratado da educação multicultural afirmam que este termo é bastante recente, embora o fenômeno como tal não o seja.

A área da antropologia é das que mais tem se preocupado com a questão multicultural. Mukhopadhyay e Moses (1994: 371) descrevem a visão antropológica da educação multicultural como "o processo pelo qual uma pessoa desenvolve competências em múltiplos sistemas de perceber, avaliar, acreditar e fazer". Esta definição é derivada, no dizer dos autores, de dois conceitos antropológicos fundamentais: educação e cultura. Para os antropólogos, a educação se refere aos processos formais e informais através dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A escolarização é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica do ser humano de aprender a ser competente na sua cultura.

Tendo em vista as numerosas microculturas que existem em toda a sociedade, baseadas em aspectos como religião, idade, gênero, ocupação, classe social, etc., a questão étnica é apenas uma das características de um indivíduo. Como essas microculturas ou subculturas estão presentes em qualquer sociedade, a educação sempre se relacionou com a aquisição de competências em muitas culturas. Educação multicultural, então, na visão da antropologia, é uma experiência humana normal e não uma recente descoberta das sociedades modernas e etnicamente complexas.

A educação multicultural, vista dessa forma, envolve o desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. Ela reconhece similaridades entre grupos étnicos ao invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre as subculturas, sejam elas quais forem, e não a sua permanência. Na opinião de Mukhopadhyay e Moses (1994), justamente porque o ser humano é capaz de múltiplas competências culturais, a troca cultural, assim como a troca de códigos, não requer o abandono de identifi-cações primeiras do seu grupo cultural, como é preocupação de algumas minorias, nem levará inevitavelmente à ruptura da pessoa com seus sistemas de valores.

Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetiza-ção cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais, compreensão genérica dos processos culturais básicos e reconhecimento do contexto macrocultural em que a escola e a família estão imersas.

Na opinião de Philip Walkling (1990), a educação multicultural relaciona-se com a res-posta que a educação deve dar ao pluralismo cultural. Ela não é nem moralmente nem politicamente neutra, mas é parte de uma tendência reformista mais ampla que objetiva promover a igualdade através da mudança educacional. Sua característica principal reside em considerar a diversidade como um recurso e uma força para a educação, ao invés de um problema. Isto envolve a rejeição daquelas derivações do currículo que consideram o co-nhecimento "real" como apoiado em um conceito único de educação, que é de fato resul-tante de uma tradição particular, masculina e europeia.

O problema para a educação multicultural reside em desenvolver um esquema conceitual transcultural, cuja expressão na prática educacional demonstre que o conhecimento é uma propriedade comum a todos os povos e a todos os grupos humanos. Negligenciar algu-ma parte desse problema resulta, de um lado, em um relativismo que afasta qualquer pos-sibilidade de uma compreensão intercultural, ou, pelo outro lado, uma superficialidade que enfatiza o folclórico ou o bizarro.

A preocupação contemporânea com a educação multicultural surgiu nos países de pri-meiro mundo, a partir de movimentos de direitos civis de grupos minoritários, nos anos sessenta, como também devido à necessidade de responder à diversidade cultural produzi-da pela imigração de após guerra. Nos Estados Unidos, especialmente o movimento ne-gro por direitos iguais *equal opportunity* levou à busca de uma educação que contemplasse as diferenças das minorias raciais. Já nos países europeus, a grande afluência de imigrantes de diferentes etnias produziu choques culturais que era preciso enfrentar.

Analisando o histórico da educação multicultural nesses países é possível detectar três momentos distintos: a) como processo de assimilação, quando classes bilingües são for-madas com o intuito de adaptar crianças de outras origens étnicas à língua e cultura domi-nantes; b) como processo de coexistência, que defende a existência de diferentes culturas e incentiva as diferenças; c) como processo de síntese, que busca as similaridades e incentiva a conquista de competências interculturais.

Um dos educadores que mais tem se preocupado com a questão da educação multicultural é o canadense Peter McLaren, considerado um dos maiores expoentes da Pe-dagogia Crítica na atualidade.

Segundo McLaren (1993-1994: 193-197), a posição teórica central do multiculturalismo crítico é a de que as diferenças são produzidas de acordo com a produção e recepção ideol-ógica de signos culturais. As diferenças não são "obviedades culturais, tais como negro

versus branco ou latino *versus* europeu ou anglo-americano, elas são construções históricas e culturais”. Os sistemas existentes de diferenças, que organizam a vida social de acordo com estruturas de dominação e subordinação devem ser reconstruídos. Diz este autor:

Precisamos colocar em foco a opressão “estrutural” nas formas de patriarcado, capitalismo e supremacia branca – estruturas que o multiculturalismo liberal tende a ignorar em sua veneração pela diferença como identidade. Como educadores e trabalhadores da cultura, precisamos intervir criticamente nessas relações de poder que organizam a diferença

Um dos primeiros arte-educadores americanos a tratar da questão multicultural foi June McFee (1964), quando apresenta sua *perception-delineation theory*; baseada em perceber e delinear, isto é, perceber e esboçar, traçar, descrever. A autora descreve o “perceber-delinear” como um termo amplo, usado para identificar o processo no qual o indivíduo (I) é preparado para perceber seu mundo visual, (II) é afetado por seu ambiente psicológico, (III) organiza a informação que recebe e (IV) cria ou adota símbolos para comunicar suas respostas. O ato de produzir símbolos é o delinear. O professor pode melhor compreender o comportamento artístico da criança se observar o quanto os indivíduos diferem em cada um desses quatro pontos.

Para McFee, os quatro aspectos não são comportamentos que ocorrem separadamente na criança. A autora exemplifica que uma criança que esteja desenhando algo não está, primeiro, percebendo e, depois, delineando; na verdade está desenvolvendo um ação complexa que envolve o que ela aprendeu no passado, como ela se sente e vai organizando o que vê.

A teoria de McFee (1964: 38) é baseada em uma visão antropológica do ensino de arte. Ela salienta que a percepção varia de acordo com o contexto cultural do aluno, pois “a cultura influencia a direção de seu treinamento perceptual, dando-lhe muito mais oportunidades e recompensas por observar as coisas que são importantes para o seu grupo do que se observar aquilo que não é enfatizado pela cultura daquela comunidade”.

Dentre outros autores que vêm abordando a questão do ensino multicultural da arte podemos citar Chalmers, pertencente ao grupo do DBAE – *Discipline-Based Art Education*, proposta americana contemporânea que advoga o ensino da arte como disciplina e, portanto, como área do conhecimento, centrado no fazer artístico, leitura da obra de arte, apreciação crítica e história da arte. O DBAE foi acusado, em um primeiro momento, de estar propondo um ensino etno/euro-cêntrico, sendo que McFee chegou a sugerir a inclusão de um quinto enfoque – arte sócio-cultural – para contemplar a arte de outras culturas. Foi após um grande seminário nacional promovido pela Getty Foundation, o Seminário “Discipline-Based Art Education and Cultural Diversity”, em 1992, que o DBAE passou a encarar o ensino multicultural como um enfoque importante a ser promovido.

Coube a Chalmers desenvolver a questão, o que ele faz no livro *Celebrating Pluralism—Art, Education and Cultural Diversity*, editado pelo Getty Education Institute for the Arts. Nesta obra Chalmers (1996: 71) aborda o assunto primeiramente discorrendo sobre diferentes enfoques adotados para o ensino multicultural, e salienta que “um enfoque multicultural para o ensino de arte é muito mais do que simplesmente adicionar algumas unidades sobre a arte de uma variedade de culturas, mas responder a questões como: Por que fazemos arte?”. O autor considera que, assim, devemos focalizar o ensino em temas mais amplos como funções da arte, conceitos de qualidade, valores estéticos, que são

interculturais e que nos permitam abordar a diversidade, especialmente a local, com exemplos de arte relacionados com diferenças e semelhanças entre culturas.

Rachel Mason é outra autora a tratar do tema com insistência. Ela tem proposto abordagens para o ensino multicultural, e também tem desenvolvido análises críticas sobre a implementação do Currículo Nacional na Grã-Bretanha. Sobre o ensino multicultural no Reino Unido, Mason (1990: 62) afirma:

Os educadores de arte e design devem continuar a procurar meios de reagir à diversidade étnica na sociedade britânica de uma maneira positiva e criativa: devem continuar a criar relações criativas entre assuntos e etnias, e entrar no tipo de diálogo intenso que fomenta compromissos fundamentais inerentes a um modo de vida democrático. Ao mesmo tempo, a razão fundamental para a reforma curricular multicultural é, para mim, internacionalista e não étnica. As inovações curriculares multiculturais são importantes não só porque a Grã-Bretanha é culturalmente diversa, mas porque vivemos todos numa sociedade global. Além disso, um currículo culturalmente diverso é essencial porque, ao dar às crianças perspectivas sobre a arte e design de outras culturas, damos-lhes, também, os meios para melhor perceber a sua própria cultura.

Devemos pensar, no entanto, que teorias estrangeiras para o ensino da arte só terão sentido, no Brasil, se devidamente avaliadas e repensadas, para que possamos realmente aproveitar aquilo que possa nos servir como subsídio, não perdendo nunca de vista que elas foram pensadas para realidades muito diferenciadas da nossa, ou melhor, das nossas realidades. É preciso não esquecer os princípios antropofágicos com os quais o Brasil iniciou sua conscientização de país mestiço. Mário de Andrade já alertava, em seu livro *Ensaio sobre Música Brasileira* (1961: 26), primeiramente publicado em 1928, em seu linguajar característico, que “a reação contra o que é estrangeiro deve ser feita espertalhonamente pela deformação e adaptação dele. Não pela repulsa”.

No Brasil, Ana Mae Barbosa vem, há muitos anos, batalhando pelo desenvolvimento de uma visão multicultural para o ensino da arte. São inúmeros os artigos em revistas nacionais e estrangeiras em que a autora aborda o assunto, tanto apresentando problemas e carências quanto apontando soluções. Em seu livro *A Imagem no Ensino da Arte* (1991: 24), marco fundamental da nova abordagem metodológica que vem sendo proposta em nosso país, Ana Mae salienta “a idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente”. No entanto, ela imediatamente adverte que “se não for bem conduzida, pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas”.

A educação multicultural é muitas vezes pensada apenas no sentido étnico, no entanto ela deve englobar, também, outras subculturas presentes no universo social, referentes a classe, gênero, religião, idade, etc. Abordar a questão de gênero dentro da escola é outro desafio para o professor¹, um dos aspectos pouco enfatizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A questão gênero apresenta-se como da maior importância quando pensamos no ensino da arte, pois os padrões estéticos familiares que as crianças trazem de casa para a escola são essencialmente construídos a partir dos padrões estéticos femininos. Pelo fato de que tudo o que se relaciona com o enfeitar, o tomar agradável, o fazer especial, ter se trans-

¹ É novamente Ana Mae Barbosa quem tem enfatizado o papel da artista mulher na arte brasileira, apresentando para os estrangeiros nossas expressões maiores como Anita Malfatti e Tarsila do Amaral.

formado, em nossa sociedade, em uma preocupação exclusivamente feminina e, portanto, considerada subalterna às questões mais importantes e pragmáticas como o ganhar a vida, tarefa predominantemente masculina. Ainda hoje, o trabalho da mulher é considerado como inferior, em qualidade e valorização financeira, pois essa distorção do papel feminino continua a predominar em nossa sociedade atual.

Considerando que cabe à mulher o papel de estimuladora estética na família, serão seus padrões de referência estética aqueles que influenciarão os valores estéticos que serão trazidos para a escola pelos estudantes. Mas, o que é valor estético?

Para Rader e Jessup (1976: 07-08), valor estético se relaciona com o prazer que o ser humano experimenta no simples olhar para a natureza ou para objetos fabricados pelo homem; o prazer em ouvir a canção dos pássaros ou ouvir uma música; em sentir um pedaço de madeira ou a textura da lã; em arrumar uma mesa atrativa ou um canteiro de flores. "Temos dito que, quando vêm a nós nesses exemplos familiares da vida diária, a experiência estética não precisa explicação ou justificativa, não precisa razões. Ela é simplesmente boa, como respirar ar puro".

Mas, na verdade, a experiência estética envolve muito mais do que simples prazer. Ela pode provocar toda a mente e o espírito do ser humano, pois relaciona-se de inúmeras maneiras com outros interesses e experiências, e com outros valores. A função do artista seria, nesse caso, aguçar o sentido de estranhamento e de beleza até da coisa mais comum. Isto o artista faz vendo o objeto de uma nova forma e elevando-o à "esfera de uma nova percepção". Os valores da arte nunca duplicam os valores correspondentes da vida, porque eles são individualizados e transformados, por sua expressão, em novas variantes e em novos materiais. Os valores da vida são tomados, transformados e preservados em um plano imaginativo.

Para Dissanayake (1991: 94-95), tanto o artista quanto o fruidor sentem que, em arte, eles têm uma íntima conexão com um mundo que é diferente, se não superior, àquele da experiência usual, seja qual for o modo que se escolha chamar a esse mundo: imaginação, intuição, fantasia, irracionalidade, ilusão, fazer acreditar, o ideal, o sonho, um reino sagrado, o sobrenatural, o inconsciente, ou qualquer outro nome.

Essa questão se reproduz no ensino da arte na escola, que usualmente aparece carregado dos códigos hegemônicos norte-americanos e europeus, com uma visão distorcida de que a arte dita erudita, ou importante, é feita por brancos, do sexo masculino, europeus ou de origem européia, segundo os cânones formais da modernidade. Ficam usualmente excluídas todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões, ou relegadas às categorias de folclore, arte popular, arte indígena, etc.

No nosso entender, o ensino da arte deve caracterizar-se por uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e imersão em outros códigos culturais.

Consideramos que o universo cultural da comunidade em que a escola está inserida precisa ser estudado pelo professor, de forma a poder atuar nesse contexto de maneira eficiente e não invasiva. Especialmente o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo, a partir daí, a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados. Para uma compreensão desses padrões é importante verificar como se compõe étnica e socialmente a comunidade escolar, o quanto ela é heterogênea, quais seus pontos de encontros e desencontros.

No dizer de Mukhopadhyay e Moses (1994), a alfabetização intercultural pode ser facilitada pelo uso de abordagens etnográficas. O reconhecimento de que escolas constituem “culturas” que transmitem conhecimentos culturalmente específicos de maneiras culturalmente distintas estimulou o uso de abordagens etnográficas. O que distingue estas abordagens não é tanto o método, mas seus objetivos: descrição “êmica” e análise cultural, isto é, descrever a partir da visão dos sujeitos (perspectiva interior) e compreender as verdades culturais que estão subjacentes a um comportamento observado. Armados com métodos e objetivos etnográficos os professores poderão aprender a compreender valores, expectativas e padrões interacionais dos alunos e das famílias, e descobrir a “cultura do ensino” presente naquele ambiente educacional. E os alunos poderão aprender como adquirir competências em culturas dentro e fora da escola.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, M. (1962) *Ensaio sobre a Música Brasileira*, São Paulo: Liv. Martins Editora.
- BARBOSA, A. M. (1991) *A Imagem no Ensino da Arte*, São Paulo: Perspectiva.
- CANDAUI, V. M. (1995) Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: *ANAIS do VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil*. Florianópolis, UDESC.
- CHALMERS, F. G. (1996) *Celebrating Pluralism*. Art, Education, and Cultural Diversity. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- DAVIES, Lynn (1985) Ethnography and Status: Focussing on Gender in Educational Research. In: BURGESS, R. (Ed.) *Field Methods in the Study of Education*, Lewes: Falmer Press.
- DISSANAYAKE, Ellen (1990) *What Is Art For?* 2ª Ed. Seattle: University of Washington Press.
- GOETZ, Judith Preissle e LECOMPTE, Margaret D. (1984) *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*, Madri: Ediciones Morata.
- MASON, R. (1990) Multicultural Art and Education: the New Ethnicity at the United Kingdom. In: *The Journal of Art and Design Education*, vol. 9, nº 3.
- _____. (1988) *Art Education and Multiculturalism*, Nova York: Croom Helm.
- McFEE, J. K. (1964) *Preparation for Art*, São Francisco: Wadsworth Publ. Co.
- McLAREN, P. (1997) *Multiculturalismo Crítico*, São Paulo: Cortez.
- _____. (1993-1994) White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism. In: *Revista do Centro de Artes e Letras*, UFSM, vol. 15-16, nºs 1-2.
- MUKHOPADHYAY, C. C. e MOSES, Y. T. (1994) Multicultural Education: Anthropological Perspectives. In: *The International Encyclopedia of Education*, 2ª Ed. Oxford: Pergamon, vol. 7.
- RADER, Melvin e JESSUP, Bertram (1976) *Art and Human Values*, New Jersey: Prentice-Hall.
- WALKLING, P. (1990) Multicultural Education. In: *Handbook of Educational Ideas and Practices*, (Noel Entwistle, Ed.). Londres: Routledge.