

A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: territórios de arte & cultura

The intercultural in Brazilian educator training: Art & culture territories

Francione Oliveira Carvalho¹

francionecarvalho@ig.com.br

Mirian Celeste Martins²

mcmart@uol.com.br

Resumo

No Brasil, além dos cursos de licenciatura em arte, o curso de pedagogia também é responsável pela formação de professores que atuam no ensino de arte no primeiro ciclo do ensino fundamental. Pensando nessa e em outras questões, profissionais que atuam na docência da disciplina de arte nos cursos de pedagogia, em diversos estados brasileiros, criaram o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia. Neste artigo, problematizamos a presença da interculturalidade na formação do pedagogo. O território de Arte & Cultura (MARTINS e PICOSQUE, 2010), ao dialogar com a interdisciplinaridade e a mediação cultural, nos ajuda a ampliar a discussão sobre a importância das artes e da cultura na formação do pedagogo que atuará no ensino da arte.

Palavras-chave: Interculturalidade, Ensino de arte, Pedagogia, Interdisciplinaridade, Cultura.

Abstract

In Brazil, beyond the Bachelor in Arts courses, the Pedagogy course is also responsible for training teachers who work teaching art in the first cycle of Basic Education. Thinking about this and other issues, professionals working in the teaching of art in Pedagogy courses in several Brazilian states created the Group for Research in Art Education. In this paper, some data collected by the research group question the presence of intercultural training pedagogue. Art&culture territories (MARTINS e PICOSQUE, 2010) in dialogue with interdisciplinary and cultural mediation help us to broaden the discussion about the importance of arts and culture in shaping the teacher to act in art education.

Keywords: Interculturalism, Art teaching, Pedagogy, Interdisciplinarity, Culture.

¹ Pesquisador e pós-doutorando no Diversitas/USP - Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e dos Conflitos da Universidade de São Paulo. Docente nos cursos de licenciatura do Centro Universitário Estácio Radial de SP.

² Professora doutora da Universidade Presbiteriana Mackenzie na pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, onde coordena grupo de pesquisa sobre Mediação Cultural e Arte na Pedagogia.

O Grupo Arte na Pedagogia foi fundado em junho de 2012, a partir de anúncio na rede social da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB). O grupo, formado por mais de trinta professores-pesquisadores de vários estados brasileiros e coordenados pela prof^a dr^a Mirian Celeste Martins, tem como objetivo investigar a presença da arte nos cursos de pedagogia do Brasil, além de traçar um panorama da presença da arte na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; levantar informações que contribuam para o tema: políticas e leis nos estados e municípios, as ampliações da LDB e as políticas nas universidades na construção dos currículos; pesquisas, artigos, comunicações em congressos, dissertações e teses; materiais educativos preparados pelas secretarias, sistemas e editoras, tendo em vista a arte na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; e promover reflexões e avanços entre os professores e gestores, considerando a importância no ensino de arte também nesses segmentos.

A primeira comunicação pública do grupo se deu no XXII Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB), sob a temática Arte/Educação: Corpos em Trânsito. Naquele momento, foram levantadas questões, a partir de um panorama geral da presença da arte nos cursos de pedagogia de todo o país. Fizeram parte do *corpus* de análise as ementas de cursos presenciais em 87 instituições de ensino superior públicas, além de alguns *campi* em locais diferentes e cursos presenciais em duas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas de maior representatividade em termos de alunos e abrangência nacional: Estácio e Anhanguera.

Para facilitar a análise, foi criado um novo formulário em *googledocs*, que foi preenchido e se tornou o foco da análise. Foram 133 formulários preenchidos, no entanto houve muitas dificuldades em encontrar ementas e bibliografias que não constam dos sites das universidades, e nem sempre os contatos por e-mail foram capazes de levantá-los, mesmo utilizando uma grande rede de colaboradores e de seus conhecidos dentro das universidades ou estados.

Nos 133 formulários preenchidos, cada um representando um curso diferente, foram encontradas 180 disciplinas, das quais foi possível recolher os seguintes dados: 161 obrigatórias e 19 optativas. Lembramos que algumas universidades têm vários *campi*, cada um com sua grade curricular. Das 180

disciplinas que foram elencadas, apenas 51 apresentavam ementas e bibliografias completas de disciplinas obrigatórias, sendo 49 de universidades públicas e duas universidades particulares com abrangência nacional.

O grupo continuou trabalhando sobre os dados e apresentou suas inquietações no III Congresso Internacional Ciências, Tecnologias Y Culturas, realizado em janeiro de 2013, na Universidad de Santiago de Chile.

Algumas questões levantadas apontam a necessidade de reformulações:

- Em muitos cursos pesquisados não há nenhuma disciplina relacionada à arte em sua grade curricular;
- Diversidade de nomenclaturas das disciplinas que tratam do ensino de arte nestes cursos;
- A quantidade de objetivos e procedimentos metodológicos é muito grande em proporção à quantidade de horas/aulas;
- Objetivos que não condizem com as ementas. Em alguns cursos, parte-se do pressuposto de que o conceito de arte é hegemônico e atemporal, não propondo questões sobre os mecanismos de legitimação, tão necessários quando os alunos se deparam com a arte contemporânea;
- Não estão explícitas questões como: o ensino de arte em espaços não escolares e a relação escola-instituições culturais; a arte como conhecimento e como linguagem; produção e recepção da arte, a legislação sobre o ensino de arte no Brasil; as tendências pedagógicas contemporâneas do ensino da arte; a avaliação em arte; planejamento pedagógico em arte; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; manifestações artísticas locais e regionais.

Dentro das tendências pedagógicas contemporâneas do ensino de arte, é preciso nos deter, neste momento, sobre as questões da interculturalidade e da pluralidade cultural.

Interculturalidade e pluralidade cultural: perspectivas e conexões com a escola brasileira

Desde a segunda metade do século XX, o debate sobre contatos culturais, identidades e diversidade pauta não só ações políticas, como culturais, artísticas e pedagógicas. O **multiculturalismo**, surgido nos anos

sessenta em torno da questão do preconceito étnico-racial e dos direitos civis dos negros que viviam no sul dos Estados Unidos, trouxe à tona as reivindicações de determinadas minorias, que desejavam que sua especificidade e identidade fossem reconhecidas no espaço político.

Uma das consequências das reivindicações políticas das minorias é a criação de leis, que podem incidir sobre simples concessão de direitos ou privilégios especiais até a concessão de formas de autonomia política e governamental. As discussões multiculturais, surgidas inicialmente no contexto da problemática étnica, influenciam a criação dos “estudos culturais”, investigações interdisciplinares que privilegiarão o reconhecimento de culturas locais, de grupos específicos e as discussões de gênero.

A interculturalidade nasce a partir dos debates multiculturais. Muitas vezes os termos **multiculturalismo** e **interculturalismo** são vistos como homônimos, entretanto, isso não é verdadeiro. Inicialmente, é importante mencionar que o primeiro é mais utilizado na bibliografia anglo-saxônica e o segundo na europeia continental. Bartolomé Pina (1997) afirma que, na Europa, o multiculturalismo é visto como a justaposição ou o reconhecimento de vários grupos culturais numa mesma sociedade, enquanto o interculturalismo seria a maneira de intervir na sociedade, a fim de enfatizar a relação entre as culturas. Portanto, o multiculturalismo é compreendido como uma categoria histórica e descritiva, que procura identificar as diversas culturas presentes em determinada sociedade, privilegiando sua autonomia e um contato que preserve as configurações originais de cada cultura.

Já o debate intercultural também valoriza a identidade dos povos e sociedades, mas se concentra nos diálogos e nas construções conjuntas das diversas culturas, valorizando o surgimento do novo e das novas configurações culturais.

No Brasil, vemos que, nos últimos anos, prevalece, nos estudos culturais e sobre o ensino de arte, a denominação intercultural (FLEURI, 2003; BARBOSA, 2005; RICHTER, 2008; CANDAU, 2008; CARVALHO, 2011) sobre multicultural, compreendendo **interculturalidade** como diálogo dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural entre grupos diferentes. A cultura e a arte, não sendo fenômenos estáticos, modificam-se e sofrem influências muito diversas. Candau (2008) acredita ser difícil afirmar que, nas

sociedades contemporâneas, existem culturas “puras”. Os processos de **hibridização cultural** são cada vez mais intensos, ao mesmo tempo em que é cada vez mais forte a preocupação da academia com o estudo dessas realidades.

O interculturalismo na educação e na arte vai além da inclusão de novos conteúdos ou temas, uma vez que a cultura é um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Sendo uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, na qual os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações, às imagens se apresentam de forma cifrada, já possuindo um significado e uma apreciação valorativa, é fundamental percebermos a interculturalidade como conjunto de práticas sociais ligadas a “estar com o outro”, ou “estar entre muitos” e que, tal como a mediação cultural, “implica em gerar diálogos, trocas, modos de perceber diferenciados, ampliação de repertórios pessoais e culturais, ciente de que há múltiplos aspectos a serem levados em conta” (MARTINS et al, 2010, p.75).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que em 1997 elegeram a pluralidade cultural como tema transversal, são o marco da discussão intercultural na escola brasileira. Em seguida, vemos a publicação do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998) e a promulgação da *Lei 10.639/03*, que trouxe a obrigatoriedade do ensino sistemático de história e cultura afro-brasileira e africana e, em 2008, a *Lei 11.645*, que problematiza a história e culturas indígenas.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos motivam a refletir sobre como ocorrem as mediações culturais na escola e de que forma os materiais educativos dão conta de mediar a discussão sobre as identidades múltiplas que convivem no interior da sociedade e, conseqüentemente, na escola, além de trazer a necessidade de uma formação docente que consiga lidar com essa diversidade. A mediação pode ser compreendida como um encontro, mas não como qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro, com qualidade e intensidade para ampliar conexões possíveis e uma interação especial, afetando tanto ao aluno-aprendiz quanto ao educador. A arte por si só provoca encontros, entretanto, a mediação pode encontrar brechas de acesso, para que

esse encontro possa se realizar. Como nós, educadores, promovemos nosso próprio encontro com a arte e com a cultura?

As leis em questão trouxeram contribuições para o cotidiano escolar, como a publicação de materiais educativos específicos para o tratamento das questões étnicas, alterações nos livros didáticos, incentivo a uma revisão historiográfica da presença negra e indígena no Brasil e de projetos pedagógicos específicos. Entretanto, muito ainda há para ser realizado, pois nem todos os cursos superiores de licenciatura oferecem disciplinas específicas, que subsidiem os futuros professores a tratarem do tema.

Analisando trabalhos acadêmicos que trazem pesquisas quantitativas sobre a maneira como os educadores encaram as temáticas interculturais, revelou-se que, muitas vezes, a ideia de igualdade defendida desconsidera os fatos que historicamente colocaram algumas populações em condições desiguais. Tais argumentos aparecem, em vários momentos, associados a um racismo estrutural, presente na sociedade, mas dissimulado pela naturalização do mito da democracia racial – o que faz com que os negros ou indígenas sejam, contraditoriamente, vistos como iguais, ao mesmo tempo em que inferiores aos brancos. Nesse sentido, vale lembrar Stuart Hall (2003), ao afirmar que, quando naturalizamos categorias históricas como gênero, sexualidade e raça, “fixamos esse significante fora da história, da mudança e da intervenção políticas” (p. 345).

Ao tratar o conceito de raça como categoria meramente biológica e, portanto, a-histórica, deslocamos a questão central e não consideramos que as diferenças étnicas que, no Brasil, foram histórica, cultural e politicamente construídas no transcurso de nossas trajetórias e na constituição do Estado Brasileiro.

Os pesquisadores que se debruçaram sobre a análise do currículo partem da ideia de que as experiências de escolarização propagam mais do que os conteúdos da cultura e da moral hegemônica. Um dos motivos seria a presença do currículo oculto, que consiste em normas, valores e crenças não declaradas, que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula. Para Giroux (1997), o currículo oculto pode ser

compreendido como as intenções, geralmente não conscientes, que estão presentes no currículo oficial e na prática dos professores.

O currículo adotado na escola é apenas uma seleção entre várias possibilidades. Toda educação supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Portanto, é necessária a utilização de textos diversos que objetivem a cultura a partir de diferentes perspectivas. Forquin (1993) afirma que o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais.

Não se pode ensinar tudo, é necessário fazer escolhas, variáveis segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais e as tradições culturais e pedagógicas. A tarefa de decidir cabe aos responsáveis pelas políticas educativas, mas também, no nível cotidiano, aos professores, que, nas salas de aulas, também têm que fazer as suas escolhas.

Os professores devem confrontar-se não somente com o conteúdo que eles veem, mas por que eles veem esse conteúdo de determinada forma. Quando conseguimos entender a razão de vermos o que vemos, nós estamos pensando sobre o pensar, analisando as forças que moldam nossa consciência e a colocamos num contexto significativo.

Reconhecer que as escolhas que fazemos com respeito a todas as facetas do currículo e pedagogia são carregadas de valor significa nos libertarmos de impor nossos próprios valores aos outros, compreender que fizemos uma escolha num universo rico de possibilidades. Entretanto, é necessário perceber as razões que nos fazem escolher determinados caminhos, aí está a importância de termos consciência de nossa identidade. Quando admitimos isso significa que podemos partir da noção de que a realidade nunca deveria ser tomada como dada, mas que, em vez disso, deve ser questionada e analisada.

Interculturalidade e a formação dos professores

O questionamento sobre o processo educacional e sobre como os professores trabalham a questão cultural na escola faz parte da discussão

intercultural e da Teoria Crítica Escolar. A interculturalidade na educação exige o repensar do conceito de cultura, das relações étnicas, sociais, pedagógicas, dos procedimentos de ensino e, principalmente, dos objetivos educacionais das escolas. A reflexão sobre a prática se torna uma exigência fundamental para os professores. Todas as estratégias que compõem o seu dia a dia passam por uma análise que tem por fim perceber como as culturas e as identidades são abordadas no cotidiano escolar.

Ter clareza sobre o que move os seus atos é o primeiro passo para um professor que tenta perceber a escola com um olhar intercultural. Porém, como vimos ao analisar os currículos das disciplinas de arte nos cursos de pedagogia, é comum os programas de educação de docentes manterem um silêncio sobre a influência dos padrões socioculturais que estruturam o pensamento dos professores.

A pesquisa realizada encontrou um campo movediço, em movimento, já que muitos cursos têm sofrido constantes mudanças, além da dificuldade do levantamento de dados. Mas, entre as 51 ementas e bibliografias que foram obtidas entre 49 universidades públicas e duas universidades particulares com abrangência nacional, não estão explícitas questões como interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, manifestações artísticas locais e regionais. Apenas uma delas – a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - apresenta em seu curso de pedagogia a citação do livro *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*, da professora Ivone Mendes Richter (2008), editado pela primeira vez em 2003, fruto de sua tese de doutorado e que expõe o conceito e um projeto vivido na região fronteira de Santa Maria/RS. A ementa da disciplina, entretanto, não trata especificamente da interculturalidade.

É interessante notar que na tese *Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu* (2011), Francione Oliveira Carvalho também tratou da questão no âmbito das três fronteiras: Paraguai, Argentina e Brasil, em Foz do Iguaçu. A investigação se concentra nas disputas de identidades nas representações nacionais que são construídas tanto pelos imigrantes quanto pelos brasileiros e procura identificar de que maneira as identidades nacionais são construídas e negociadas nas zonas de fronteiras, particularmente na escola. Constata-se que, mesmo estando em uma região

privilegiada, aonde confluem os limites internacionais do Brasil, da Argentina e do Paraguai, além da forte presença libanesa, na cidade de Foz do Iguaçu, a interculturalidade não se apresenta de forma autêntica. Ao investigar o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira³ e a Escola Libanesa Brasileira, percebe-se que o diálogo cultural e a interculturalidade não fazem parte do horizonte dos sujeitos envolvidos na investigação. O interesse por um diálogo cultural com os diversos grupos identitários que ali vivem é mais resultado de projetos políticos, alterados ideologicamente em diversos momentos, do que uma necessidade autêntica dos moradores da cidade de Foz do Iguaçu.



Fig. 1. Imagens de um bairro próximo à fronteira Brasil-Paraguai em Foz do Iguaçu (foto acervo pessoal)

Para se tornarem práticas interculturais autênticas, as escolas, os profissionais e os gestores públicos precisam investigar as configurações morais e os valores significativos que sustentam tanto as suas identidades, quanto os projetos interculturais propostos. Antes de reconhecer a identidade

³ O Programa Escolas Bilíngues de Fronteira - PEBF nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil. É resultado de acordos firmados por ministérios da Argentina e do Brasil, desde a criação do Mercosul, e tem como marco o Tratado de Assunção, firmado em 26 de março de 1991, que, em seu artigo 23, declara o português e o espanhol como idiomas oficiais do Mercado Comum do Sul. O PEBF começou a se tornar realidade em 2004, quando foi criado um grupo de trabalho que visava a diagnosticar e criar ações efetivas para a implementação do projeto. Ao longo de 2005, o programa envolveu duas escolas argentinas, uma em Bernardo de Irigoyen, Misiones, e a outra em Paso de los Libres, Corrientes, e duas escolas brasileiras, uma em Dionísio Cerqueira, em Santa Catarina, e outra em Uruguaiana, Rio Grande do Sul. Em 2006, o programa foi ampliado para as localidades de Puerto Iguazú, Misiones, e Santo Tomé e La Cruz, Corrientes pela Argentina, e para as localidades de Foz do Iguaçu, Paraná e para São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul.

alheia, é fundamental que o sujeito reconheça a sua própria, e talvez, ao reconhecê-la, seja mais fácil para ele estreitar mediações interculturais autênticas. Um ensino pode dirigir-se a um público culturalmente diverso, sem ser ele mesmo um ensino intercultural, já que o interculturalismo exige que todos os envolvidos no processo percebam que as suas ações são permeadas por pertencimentos étnicos e culturais.

É interessante notar que esses dois trabalhos desvelam um maior interesse justamente em pesquisadores que vivem ou viveram situações de vida nesses espaços por si só interculturais. O mesmo pudemos constatar em nossas ações docentes com nossos alunos de pedagogia. O trabalho de finalização do curso de pedagogia de Lidia An Sil Kim (2012), Arte-educação no Brasil e na Coreia do sul: perspectivas culturais e educacionais (2011), abordou o ensino de arte e o Discipline-Based Arts Education (DBAE) no Brasil e na Coreia do Sul, já que a aluna era coreana e teve acesso a livros sobre o ensino de artes visuais.



Fig. 2. Capa do livro coreano *Mind Maps* e uma página interna

Assim também, a intervenção feita por Débora Schim, como resposta à proposta feita às alunas do curso de pedagogia no levantamento de suas memórias do ensino e do encontro com a arte na sua infância, evidencia a presença do tema entre os sujeitos que o vivem intensamente em suas histórias de vida.



Fig. 3. Débora Schim em sua intervenção na sala de aula com roupas e música da Coreia do Sul, contando da arte em sua infância (foto de acervo pessoal)

A temática da interculturalidade está cada vez mais presente nos cursos de formação docente, mas precisa ser expandida. Ainda vemos currículos e planos de cursos que vislumbram uma formação docente centrada nas questões técnicas, dando pouco espaço para as questões culturais. Portanto, não surpreende que as questões culturais tenham sido ignoradas ou reduzidas nessa formação. Junte-se a isso o descaso com a abordagem do patrimônio cultural material e imaterial, que também poderia propiciar a ampliação de conhecimentos culturais e interculturais.

Pensar a interculturalidade como um campo expandido da mediação cultural e da formação do pedagogo é uma alternativa ao conhecimento e formação disciplinares. Assim, os territórios da mediação cultural podem ser compreendidos como campos difusos, de fronteiras e bordas evanescentes, que requerem do professor, do público, do artista, do crítico, do mediador, a imersão em territórios não mais estritamente relacionados às velhas categorias que até então serviram de norte para uma orientação no e do pensamento sobre as artes e a cultura.

A partir dessa compreensão de interculturalidade e da análise dos dados referentes à presença da arte nos cursos de pedagogia no Brasil, percebemos que a questão da diversidade e das práticas culturais pouco são exploradas ou discutidas. O Brasil é um país rico em culturas e identidades diversas, entretanto, essa diversidade nem sempre está presente nos currículos dos cursos de formação docente.

Uma obra de arte envolve muito mais do que sua materialidade, incorporando elementos, atitudes e procedimentos de outros territórios e campos de significação, como a antropologia, a filosofia, a psicanálise, os estudos culturais etc. Por outro lado, abrem-se fendas para novos conceitos como os de desmaterialização, esvaziamento, evanescência, fluidez e identidade - conceitos presentes não só na produção artística contemporânea, mas na formação docente. Uma ação mediadora que convoca a atitude necessária à compreensão dos diversos elementos da cultura e da arte na contemporaneidade.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. AMARAL, Lilian (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In. CANDAU, V.M. (Org.): *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 52 a 100.

_____. Interculturalidade e educação escolar. In. _____. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 47-60.

CARVALHO, Francione Oliveira. *As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: um estudo sobre a prática e a formação dos professores de história, arte e língua portuguesa*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Arte e História da Cultura) – PPGEAHC, Mackenzie. São Paulo, 2007.

_____. *Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011.

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

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Teles. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD 2010.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). *Arte no caderno do aluno para escolas públicas do estado de São Paulo: fendas de acesso para a arte e cultura?*.

Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”, 19, Cachoeira, Bahia, 2010.

GRUPO DE PESQUISA ARTE NA PEDAGOGIA. MARTINS, Mirian Celeste (Org.). A Formação em Arte para Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais. In. Congresso Internacional Ciências, Tecnologias e Culturas. Simpósio Latino-americano de Formação Docente em Artes: Temas atuais e desafios em nossa América, 3. *Anais...* Santiago do Chile: Universidade de Santiago do Chile, 2013.

_____. Arte na Pedagogia. In. CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 22. *Anais...* São Paulo: Instituto de Artes da Unesp; Universidade Paulista, 2012.

PINA, M. Bartolomé. *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs, 1997.

RITCHER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. 2ªed. Campinas: Mercado das Letras, 2008.