

1. Introdução

O presente trabalho tem por objetivo investigar a relação entre a interculturalidade e o ensino de Artes Visuais na educação escolar no Colégio Pedro II. O centro da inquietação que motivou esse estudo situa-se na questão sobre que conhecimentos artísticos são relevantes para o ensino de Artes Visuais comprometido com uma concepção de educação democrática e intercultural.

Essa inquietação teve início com a indignação com a tinta guache e lápis de cor escolar denominada “cor de pele”, portadora de uma coloração entre tons de rosa e laranja, por muitos considerado como salmão. Esse material artístico, que há décadas circula incólume nas escolas, integra o imaginário colonialista de invisibilização e silenciamento de outras existências étnico-raciais ao resumir toda diversidade de cor de pele a uma só, sendo por isso portador de violência simbólica e instrumento da imposição de uma política de poder e representação na cultura escolar.



Fig. 1 Tinta amarelo-pele¹



Fig. 2 Lápis cor de pele²

Entretanto o desassossego ganhou intensidade a partir de meu percurso como professor de Artes Visuais, lecionando simultaneamente na educação formal (principalmente em escolas públicas) e na educação não formal (principalmente em projetos socioculturais em ambientes não escolares de comunidades de baixa-renda, como associação de moradores, centros paroquiais e sedes de Organizações Não-Governamentais). Uma tensão proveniente da constatação de que o ideal de

¹ http://www.kamiclean.com.br/?route=product/product&product_id=142

² <http://blogueirasnegras.org/2013/07/03/do-cor-de-pele-ao-nude/>

democratização da educação pautada exclusivamente na distribuição igualitária do conhecimento sistematizado e reconhecido socialmente (o patrimônio histórico e artístico da humanidade) pode servir para a colonização cultural.

Na lida profissional com a incorporação da diversidade artístico-cultural nas práticas educativas em Artes Visuais, ao buscar ir além da aceitação simples do tratamento periférico dedicado nas escolas às visualidades não-oficiais – encapsuladas como Arte Africana, Arte Indígena, Arte Urbana, Arte Popular, entre outras –, percebi o incômodo e a resistência com a problematização da matriz monocultural dos conhecimentos privilegiados na educação escolar, que evita encapsular-se a si mesma como Arte Europeia para manter a hegemonia por meio de seus desdobramentos: Arte Greco-Romana, Arte Medieval, Arte Barroca, Arte Renascentista, Arte Romântica, Arte Realista, Impressionismo, Cubismo, Fauvismo, Expressionismo etc.

No Colégio Pedro II, onde lecionei de 1993 até 2010, vivenciei essa tensão participando das reformulações que configuraram o currículo enciclopédico de Artes Visuais do Ensino Fundamental/Anos Finais e Ensino Médio. Atualmente, desde 2011, leciono Didática do Ensino das Artes Visuais e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do Ensino de Artes Visuais, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e essa inquietação configurou-se no desafio de participar da formação de futuros professores de Artes Visuais a partir da discussão sobre a “blindagem conceitual que ocidentalmente instituiu a arte entre nós e que ainda agora orienta de forma colonizadora os nossos currículos escolares” (VICTORIO FILHO, 2008, p. 9). Dito de outra forma, isso implica em tomar a interculturalidade como um princípio epistemológico para a revitalização dos sentidos emancipação das artes visuais na educação.

Foi com esse intuito que retornei ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2013, onde já havia feito meus estudos de mestrado, em busca de estudar o ensino de artes na interface com as relações interculturais em espaços educativos formais, integrando-me a linha de pesquisa Diferenças Culturais, Espaços de Formação e Processos Educativos, voltada para a investigação das relações entre educação, processos culturais e instâncias de socialização, propícia a temas sobre práticas e concepções culturais que buscam compreender a construção histórica e social das identidades, do conhecimento e seus usos.

Em 2014, reingressei no Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Cultura/s (GECEC), quinze anos após ter participado de sua primeira composição. O aporte teórico e as discussões com esse coletivo propiciaram a construção do projeto de pesquisa que estrutura esse trabalho por me ajudarem a refletir sobre o ensino de artes em tensão com práticas educativas tradicionais consolidadas na escola por uma matriz monocultural a partir, principalmente, do reconhecimento da necessidade de articulação de igualdade e diferença em processos educativos.

O objeto desse estudo está constituído em três partes - a interculturalidade, o ensino de artes e o Colégio Pedro II – que formam dois binômios que orientam a sua construção: o primeiro deles, o binômio interculturalidade-Ensino de Artes Visuais; o segundo, o binômio Ensino de Artes Visuais-Colégio Pedro II. O primeiro binômio, que constitui o núcleo desse trabalho, orientou o levantamento de estudos acadêmicos no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), primeiramente no ano de 2014, sendo repetido em 2015. Dessa forma, utilizando a conjugação dos termos “ensino de artes visuais e interculturalidade”, foram encontrados os seguintes trabalhos:

QUADRO 1:			
Levantamento de Estudos sobre Interculturalidade e Ensino da Artes Visuais			
Título	Autor	Ano	Universidade
Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais	RICHTER, Ivone Mendes (Doutorado)	2000	PPGE-UniCamp (Orientação Prof ^ª Dra. Célia Castro Almeida /Coorientadora: Profa. Dra. Rachel Mason)
Cultura Regional E O Ensino da Arte: Caminho Para Uma Prática Intercultural? Estudo de Caso: Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono “Criança do Futuro	HEIMBACH, Nilva(Mestrado)	2008	PPGE / Universidade Católica Dom Bosco (Orientação Prof. ^a Dr ^a Adir Casaro Nascimento)
Interculturalidade na Experiência do Programa de Extensão Educacional Núcleo de Arte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	WILNER, Renata (Doutorado)	2009	Escola de Belas Artes / Universidade Federal do Rio de Janeiro
Identidades Forjadas em Brancos: Ensino de Arte e Interculturalidade	MACEDO, Juliana Gouthier (Doutorado)	2013	PPG-Escola de Belas Artes / Universidade Federal de Minas Gerais (Orientação Prof ^ª Dra. Lucia Gouvêa Pimentel)
Significações da Diferença nos Discursos do Ensino Contemporâneo de Artes Visuais	RODRIGUES, Carla Cunha (Mestrado)	2014	PPGE-UERJ (Orientação Prof ^ª Dra. Míriam Soares Leite)
Fontes: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)			

Assinalo a seguir os trabalhos de Richter (2000), Heimbach (2008), Rodrigues (2013) e Macedo (2013). Destaco dois aspectos interligados que compõem a contribuição desses estudos para a construção do objeto do presente trabalho: primeiro, as considerações feitas sobre a naturalização dos conhecimentos/saberes escolares de artes visuais hegemônicos na concepção da arte erudita; segundo, em função dessa relação, a ênfase dada à polissemia dos termos multiculturalismo, interculturalidade e pluralidade cultural no campo do ensino de Artes Visuais que carecem de diferenciações que tornem claras as propostas de lida com a hegemonia do eurocentrismo contido na ideia de arte erudita.

Em relação ao primeiro aspecto, esses trabalhos apresentam um consenso sobre a necessidade de desnaturalização da hegemonia ocidentocêntrica e androcêntrica em relação aos conhecimentos/saberes escolares de Artes Visuais para que se possa efetivar uma perspectiva intercultural nesse campo de ensino.

Heimbach (2008), assim como as demais, entende que essa hegemonia apresenta incompatibilidade com a tendência que foi denominada entre nós como ensino de artes pós-modernista que, ao contrário das tendências pré-moderna e moderna (ARAÚJO, SILVA, 2007), afirma a arte como campo de conhecimento que comporta entre os seus princípios a preocupação com a diversidade cultural. Em seu estudo³, essa autora discutiu práticas escolares interculturais que permeiam o currículo escolar a fim de refletir sobre as relações entre arte, cultura, educação e diferenças culturais com ênfase nos pressupostos pós-modernos que questionam a distinção binária entre “alta” e “baixa” cultura.

³Heimbach (2008) abordou o ensino de artes visuais em diálogo com a cultura regional indígena. O seu quadro teórico foi composto por autores do ensino de artes e dos Estudos Culturais e centrado nos conceitos de identidade, fronteira, hibridização e interculturalidade, com ênfase na construção de identidades como processo de negociação permanente em fronteiras culturais resignificadas a partir das relações de poder. Ela utilizou entrevistas, observação e análise documental numa escola do Ensino Fundamental (Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira - Tumune Kalivo “Criança do Futuro”), em uma aldeia urbana de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Ela verificou que nessa escola em especial, e na educação de uma forma geral, existe a necessidade de rompimento com a visão multicultural e os discursos colonialistas que apresentam desigualmente diferentes representações culturais e tendem ao estereótipo indígena com identidades fixas no passado, o cultivo do mito do bom selvagem e o silenciamento sutil de vozes indígenas. Por fim, concluiu sinalizando para a necessidade de se estabelecer mais elos com a alteridade e maior zelo com a leitura e a produção de discursos visuais atentos a diversidade de estilos, linguagens e concepções estéticas.

A tendência pós-modernista tornou a preocupação com a incorporação dos referenciais culturais dos/as alunos/as nos processos de ensino-aprendizagem em Artes Visuais um de seus paradigmas. Esse pressuposto foi anunciado entre nós primeiramente por Barbosa (1991; 1998; 2002) e aprofundado por Richter (2000) com a utilização do conceito de estética do cotidiano. Em seu estudo, o primeiro de cunho acadêmico no Brasil sobre a articulação entre ensino de Artes Visuais e interculturalidade⁴, esse conceito tem centralidade e abarca não apenas os objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético pela cultura da qual faz parte, mas “também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação”. (2003, p. 20-21).

Macedo (2013)⁵ destacou que apesar da unanimidade (quase uma obviedade) em torno da presença de múltiplas culturas nos currículos de Artes

⁴Richter realizou um estudo de viabilização das referências estéticas dos/as estudantes no ensino de artes visuais escolar baseado na relação escola-família e orientado pela conjugação das dimensões de etnia-raça e gênero. Entre as suas referências teóricas, destaco McLaren (1993, 1997, 2000), Candau (1995, 1998), Barbosa (1991; 1998; 1999; 2002) e Mason (1988, 1990, 1996, 1998). O principal conceito utilizado foi o de estética do cotidiano que foi formulado a partir dos conceitos de “fazer especial” (DISSANAYAKE, 19991) e “valor estético” (RADER e JESSUP, 1976). Esse conceito permitiu que a pesquisadora lançasse ao campo um amplo olhar para as experiências estéticas presentes no cotidiano escolar em busca da captação das referências artísticas dos/as alunos/as e de suas famílias. O seu trabalho articulou uma pesquisa de abordagem etnográfica e uma experiência estética em sala de aula com alunas/os da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aracy Barreto Sacchis, na cidade de Santa Maria/ RS. Foram estudadas as práticas artísticas de cinco mulheres selecionadas entre as que possuíam relação com a escola e se destacavam em trabalhos considerados especiais (atividades artesanais como bordar e tear, por exemplo) e diferenciados esteticamente de outros fazeres cotidianos. Por meio da observação nos ambientes familiares, a autora percebeu forte influência étnica em algumas das famílias, tal como uma forte relação materna, que se revelou uma via de transmissão estética em que predominava uma visão pragmática da arte. Os “fazeres especiais” dessas mulheres foram associadas com a arte de artistas contemporâneas, unidas por referenciais comuns, e serviram de base para uma proposta estética intercultural desenvolvida como performances com duas turmas de 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental). Essa prática se desdobrou em reflexões sobre o cotidiano, a vida social, a arte e questões de gênero e étnico-racial.

⁵ A construção textual e imagética de Macedo (2013) propõe uma concepção de ensino/aprendizagem intercultural da arte em contraposição à concepção hegemônica e colonialista pautada pelo universalismo ocidental e orientada para a formação de identidades “forjadas em branco” (referência a hegemonia cultural dos homens brancos), e apresenta-se como uma alternativa a essa hegemonia que preside o ensino de Arte no Brasil. A autora investe contra a história da arte de raiz única - linear e ocidental - que, ao omitir as inerentes pluralidades da arte, reduz as possibilidades do ensino de Artes Visuais participar ativamente de uma rede de relações e trocas não hierarquizadas de saberes, pensamentos, estéticas, memórias e sensações. A partir de amplo corpo teórico (com destaque para a ausência de referências à produção de Ivone Richter, considerando-se o referenciamento criado em torno dessa autora que praticamente inaugurou os estudos sobre ensino intercultural de artes visuais no Brasil), a autora encaminha discussões gerais centradas na relação da escola com as culturas dos/as alunos/as, questionando o currículo colonizado de Artes Visuais (essencialmente eurocêntrico e norte-americanizado) e a ausência de referências da produção artística de países da América do Sul e Central, além da pouca importância dada às artes populares.

Visuais, a maioria dos conteúdos presentes nas escolas apresenta homogeneidade e privilegia determinados saberes em detrimento de outros. Diante desse quadro, ela defende a descolonização das relações de dominação e submissão cultural histórica, baseada em Mignolo (2008), Santos (2009) e Cusicanqui (2010). A partir de Mignolo (2008), ela propõe o desbravamento de novas rotas pedagógicas de acordo com o sentido de interculturalidade introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos e significar a inter-cultura como interepistemologia e pluriversalidade das cosmologias não-ocidentais, em contraposição a uni-versalidade ocidental.

Em relação à polissemia dos termos multiculturalidade e interculturalidade, as autoras dos estudos em foco, principalmente Rodrigues (201)⁶, destacaram a importância do posicionamento frente à polissemia dos termos multiculturalidade e interculturalidade assinalando que o reconhecimento do multiculturalismo nas artes visuais e no seu ensino não implica necessariamente no rompimento com uma concepção monocultural de Artes Visuais. Elas acompanham o posicionamento de Barbosa (1998; 2002) e Richter (2002; 2003; 2008) pela adoção da terminologia interculturalidade, pois “enquanto os termos ‘Multicultural’ e ‘Pluricultural’ pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo ‘Intercultural’ significa a interação entre as diferentes culturas” (BARBOSA, 2002, p. 19).

No presente trabalho, parto dessas contribuições e do entendimento de que o termo interculturalidade tem definido melhor o sentido do debate acerca da multiplicidade de construções culturais, comportando perspectivas transformadoras que propõem a revisão dos campos de força e de poder, problematizando pressupostos eurocêtricos, desconstruindo dicotomias hierarquizadas e valorizando o diálogo horizontal para a construção da justiça cognitiva na educação escolar a fim de contribuir para a construção da justiça

⁶Rodrigues (2013) partiu do interesse em pensar como as questões da multiculturalidade estão presentes em discursos sobre o currículo escolar de Artes Visuais e objetivou analisar como a diferença vem sendo significada em discursos do ensino de arte contemporâneo ou pós-modernista. O seu estudo assinalou que, com maior força, reafirmam-se os sentidos identitário e cultural da diferença. No entanto, colocam-se também significações que naturalizam e essencializam os conteúdos da diferença em construções culturais, assim como enunciações onde a diferença é desestabilizada em processos de construção atravessados por relações de poder. A autora verificou também que os discursos da academia sobre o ensino de Artes Visuais apresentam discussões sobre a diferença e, nesse sentido, encontram-se distanciados dos discursos da política e da didática em que há ausência dessas discussões.

social, econômica, política e cultural na sociedade brasileira. Entretanto, entendo que a sua adoção, tal como acontece com o termo multiculturalismo, também não garante por si só uma perspectiva de rompimento com uma concepção monocultural de artes visuais, e compreendo que essa se transmuta na atualidade na vertente assimilacionista presente, por exemplo, na perspectiva de interculturalidade funcional (WALSH, 2009)⁷.

Nesse sentido, ao contrário desses estudos, compreendo ser indispensável tornar ainda mais explícito o entendimento da interculturalidade como um princípio epistemológico. Por isso, assumo a perspectiva de um ensino intercultural crítico de Artes Visuais dialogando com a perspectiva de ecologia de saberes (SANTOS, 2004; 2007; 2008; 2010) e da interculturalidade crítica (CANDAU, 2006; 2008; 2009; 2011; 2015; WALSH, 2011), que apresentarei adiante no primeiro capítulo desse trabalho,

Em relação ao binômio Ensino de Artes Visuais-Colégio Pedro II, ele significa a intenção desse estudo de estudar o diálogo entre interculturalidade e Ensino de Artes Visuais a partir da educação escolar e de uma proposição concreta que contemplasse o 1º binômio. O Colégio Pedro II foi escolhido a partir da constatação prévia de que o ensino de Artes Visuais do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental dessa instituição de ensino vem, desde 2008, compromissando-se com a educação intercultural.

Realizar esse estudo a partir da educação escolar permite somar esforços aos estudos de Richter e Heimbach, que também pesquisaram a partir de escolas públicas, e buscar contribuir nessa direção a partir da seguinte questão geral: qual a complexidade para se construir um ensino intercultural crítico de Artes Visuais numa instituição tradicional de ensino, com uma grade curricular de educação básica de cunho acadêmico, marcadamente pautado pelo ensino eurocêntrico, mas que vem apresentando nos últimos quinze anos iniciativas no sentido da

⁷Para criticar a adoção do que denomina como diversidade abstrata, Macedo (2013) traçou um cenário comum do ensino de Artes Visuais na escola em que a pluralidade cultural é afetada pelo escasso tempo de aula dedicado à disciplina nas escolas, o que obriga os/as professores/as a realizarem uma síntese dos conteúdos destacando os aspectos mais importantes. A prioridade recai constantemente sobre os principais movimentos da história da arte ocidental (com ênfase para a Pré-História, o Renascimento, Impressionismo, o Expressionismo, o Cubismo, a Arte Pop e a Arte Contemporânea, entre outros *ismos*) e as atividades plásticas (principalmente, desenho, pintura, colagem, e, em situações mais privilegiadas, fotografia e vídeo). Nesse cenário, os trabalhos com/sobre máscaras africanas e/ou indígenas visam contemplar o multiculturalismo com enfoques que, não raro, sublinham o exotismo e reforçam estereótipos culturais, sem discutirem a relação de poder existente entre representações artísticas ocidentais e não-ocidentais.

interculturalidade no Departamento de Desenho e Artes Visuais? Dessa forma, indago sobre *como e por que* essa disciplina tem buscado interculturalizar-se num contexto escolar monocultural.

Cabe explicitar ainda que ao pesquisar sobre essa disciplina numa realidade escolar concreta, o Colégio Pedro II, me coloco ciente das frágeis possibilidades de prosperidade do ensino intercultural crítico em “instituições modernas que ao longo de dois séculos produziram e reproduziram a razão indolente, as monoculturas e o bloqueio das emancipações sociais” (SANTOS, 2008, p. 17). Porém, caso existam essas possibilidades - e suspeito que elas existam porque esse estudo investe sobre fortes suspeitas de sua ocorrência -, me proponho a investigar a sua potência para a ecologia de saberes.

A partir dessa questão geral, apresento os seguintes objetivos específicos:

- Levantar, descrever e analisar as narrativas presentes nas construções curriculares de Artes Visuais do Colégio Pedro II com atenção aos seguintes aspectos: 1) as premissas epistemológicas que orientam essas construções; 2) os conhecimentos privilegiados; 3) a incorporação da temática da diversidade cultural e artística (diversidade visual); 4) a concepção de interculturalidade; 5) a relação com as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008.
- Compreender os significados/s que professores/as de Artes Visuais atribuem aos seguintes aspectos: 1) o currículo e conhecimentos de Artes Visuais; 2) os conteúdos escolares relevantes para o ensino de artes visuais multiculturalmente orientado; 3) a diferença na escola e às relações entre a disciplina Artes Visuais e identidades culturais; 4) a obrigatoriedade das Leis 10639/2003 e 11.456/2008 e a interculturalização do ensino de Artes Visuais.
- Levantar os principais desafios, tensões e contradições para a interculturalização das artes visuais na educação institucionalizada.

Dessa forma, me interesso em saber sobre a concepção de interculturalidade com a qual se opera no ensino de Artes Visuais; as implicações para o currículo e as ações pedagógicas em Artes Visuais ao se tomar a interculturalidade como referência educativa; o impacto que ela provoca sobre as concepções consolidadas de conhecimentos/saberes e conteúdos escolares dessa

disciplina escolar. E, por fim, que concepções de currículo, conhecimentos escolares e práticas pedagógicas propiciam o ensino intercultural de Artes Visuais na educação institucionalizada?

Este trabalho está estruturado em seis partes que foram desenvolvidos da maneira como passo a descrever a seguir. Após a introdução, apresento o capítulo dedicado ao referencial teórico-metodológico que se inicia com os eixos teóricos construídos a partir da assunção da perspectiva da interculturalidade crítica como princípio epistemológico (CANDAU, 2006, 2009a, 2009b, 2014, 2016; WALSH, 2009a, 2009b, TUBINO, 2005, 2011), centrada no conceito de ecologia de saberes (SANTOS, 2006, 2008, 2010) e discutido no campo do ensino de artes em interlocução com as concepções de ensino contemporâneo (BARBOSA, 1984 1998, 2002, 2005, 2009, 2010), ensino intercultural de artes (RICHTER, 2000, 2002, 2003; MASON, 2000) e currículo integrado (PARSONS, 2005). Busco ainda situar as concepções de conhecimentos/saberes nesse campo de ensino em sintonia com as discussões que acontecem em seu ambiente de referência curricular – o campo das artes visuais. Para tanto faço uso do conceito de arte pós-autônoma (CANCLINI, 2012) que situa as artes visuais nesse momento histórico de transição do mundo moderno para o pós-moderno.

A seguir, ainda nesse mesmo capítulo, apresento a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa empreendida no estudo de caso do Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II. Trato da estratégia da pesquisa, da concepção dos instrumentos utilizados e dos critérios adotados.

O capítulo “O Colégio Pedro II: Contexto atual, tradições educativas e ensino de Artes Visuais” destina-se a contextualização do Colégio Pedro II, a sua configuração jurídica como Instituição Federal de Ensino, as alterações e mudanças ocorridas em sua estrutura acadêmica, o Projeto Político Pedagógico, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, as tensões advindas dos movimentos discentes por reconhecimentos identitários, o Departamento de Desenho e Artes Visuais, a trajetória institucional e as construções curriculares de Artes Visuais. A narrativa parte de um enfoque amplo sobre o Colégio Pedro II até ganhar afunilamento e deter-se sobre o ensino de Artes Visuais.

Esse capítulo foi constituído a partir das seguintes fontes: o diálogo com autores que estudaram o Colégio Pedro II (CAVALLIERE, 2008; GALVÃO, 2008; PENNA, 2009) e o seu ensino de Artes Visuais (COHN, 2016; GROSS,

2015; SILVA, 2013; RIBEIRO, 2000); análise de documentos institucionais (Projeto Político Pedagógico/2002; Texto-Base para o Projeto Pedagógico Institucional /2014; Planejamento Estratégico CP II/2014-2017; Planejamento Estratégico CP II / 2015-2018; Programa Geral de Ensino do Colégio Pedro II / 1983 e 1996; Estatuto do Colégio Pedro II / Estatuto do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Colégio Pedro II/ 2013; Programas curriculares de Artes Visuais); levantamentos realizados no Sítio Eletrônico do Colégio Pedro II, nos Sítios Eletrônicos de alguns *campi*, no Sítio Eletrônico do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-CP II, no Sítio Eletrônico do SINDISCOPE – Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II, no Sítio eletrônico do Associação de docentes do Colégio Pedro II – ADCP II; pesquisa nas páginas das comunidades virtuais de discentes do Colégio Pedro II (Retrato Colorido, Feminismo ³/₄; Frentes Negras AFRONTa, Lélia Gonzalez, Dandara, dos Palmares; Grêmio de estudantes dos *campi* São Cristóvão, Humaitá, Tijuca, Niterói); pesquisa na internet sobre notícias envolvendo acontecimentos recentes envolvendo o Colégio Pedro II e diretamente relacionados ao tema desse trabalho.

Além dessas fontes, foram utilizadas principalmente os depoimentos dos/as entrevistados/as: os/as professores/as de Artes Visuais – foram utilizados nesse capítulo os depoimentos de docentes com mais tempo na instituição e que ajudaram a contextualizar historicamente sobre as construções curriculares existentes atualmente na instituição – e quatro entrevistas complementares – utilizadas para a construção da visão sobre o contexto atual do Colégio, realizadas com um representante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – CP II, um representante do Grupo de Estudos Institucional de Gênero e Sexualidade (ELOS), um professor de Desenho integrante da equipe de Chefia do Departamento de Desenho e Artes Visuais e um representante da equipe da Direção-Geral do *Campus* Humaitá I.

Os dois últimos capítulos foram pensados em acordo com as teorizações sobre educação intercultural crítica do Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Cultura/s (GECEC), principal referencial teórico desse trabalho, especialmente os dois princípios interligados que o articulam: o questionamento/desconstrução da monoculturalidade e a promoção da interculturalidade.

Dessa forma, no capítulo “A corrosão do eurocentrismo: afirmação e contestação das concepções e práticas hegemônicas no ensino de Artes Visuais do

CP II” dedico-me a apresentar os discursos, valores e crenças dos/as entrevistados/as sobre o eurocentrismo no currículo de Artes Visuais do Colégio Pedro II, assim como as minhas observações e os dados sobre a formação docente dos/as professores/as de Artes Visuais do Departamento de Desenho e Artes Visuais – Colégio Pedro II. Esse capítulo compreende ainda as visões sobre as Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.456/2008, além de reflexões sobre a educação de qualidade em Artes Visuais a partir dos parâmetros da educação intercultural crítica.

No capítulo “Concepções e práticas interculturais no ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II” são tratados os dados sobre a relação fundamental desse estudo entre interculturalidade e ensino de Artes Visuais. Nele são apresentadas as concepções dos/as entrevistados/as e analisadas as principais questões e temas emergentes.

Por fim, nas considerações finais, retorno aos objetivos desse estudo e teço as reflexões finais de acordo com os principais dados levantados e os referenciais teóricos desse trabalho, especialmente a educação intercultural crítica e a ecologia de saberes.

Com esse estudo pretendo contribuir com subsídios para se pensar a revitalização dos sentidos do ensino de Artes Visuais na educação escolar a partir da ótica da ecologia de saberes, atento às disposições e porosidades ao diálogo horizontal e contra-hegemônico que se coloca para além da interdisciplinaridade e que colocam a escola em fricção com as questões interculturais emergentes na sociedade brasileira.