

4. A corrosão do eurocentrismo: afirmação e contestação das concepções e práticas hegemônicas no ensino de Artes Visuais do CP II

Esse capítulo e o próximo foram elaborados tendo como principal fonte de dados as quatorze entrevistas realizadas com professores/as de Artes Visuais. Para construção e análise desses dados foram utilizados os seguintes procedimentos:

- ✓ Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas;
- ✓ Cada texto foi decupado após ouvir o respectivo áudio três vezes;
- ✓ Processo de decupagem permitiu identificar a emergência de cinco categorias que me permitiram organizar o diálogo dos discursos, valores e crenças sobre a interculturalidade e o ensino de artes visuais no Colégio Pedro II com os referenciais teórico-metodológicos dessa pesquisa.

As categorias referidas acima foram as seguintes:

- 1) A história do ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II.
- 2) As construções curriculares que compõem o atual currículo de 13 anos ininterruptos do ensino institucional de Artes Visuais.
- 3) As concepções de conhecimentos/saberes escolares de Artes Visuais e a formação docente na perspectiva da interculturalização do ensino de Artes Visuais do CP II.
- 4) A relação entre a interculturalidade e as narrativas curriculares do CP II: premissas epistemológicas, conhecimentos/saberes privilegiados e práticas pedagógicas.
- 5) As tensões e desafios/dilemas para a interculturalização do ensino de Artes Visuais no CP II.

Busquei os sentidos emergentes com atenção às recorrências, valores e crenças expressos por professores/as de diferentes gerações e com diferentes experiências da/na instituição (como também na profissão), verificando continuidades e discontinuidades, consonâncias e dissonâncias, assim como ênfases e ausências nas oralidades e entre elas e os registros curriculares.

Tenho consciência de que o conhecimento produzido por esse estudo baseia-se principalmente em dados empíricos colhidos por outros olhares (o dos/as entrevistados/as) que não exatamente aqueles derivados da observação do pesquisador e realizador desse trabalho. O que por um lado me permitiu ter o privilégio da proximidade com as experiências sensíveis que tiveram a respeito do

universo pesquisado; e por outro lado, me arremessou ao compromisso em evitar o olhar avaliativo a partir da oportunidade que tive de estabelecer uma relação de confiança mútua com os/as meus/minhas informantes.

O modo predominante dos/as entrevistados/as falarem sobre a relação da interculturalidade com o ensino de Artes Visuais foi por meio de suas experiências docentes (inclusive de fora do CP II) estabelecendo comparações entre o ensino de artes praticado no EF1 e aquele realizado no EF2. Dessa forma, configurou-se uma polarização entre “Pedrinho”-“Pedrão” da qual é possível depreender quatro compreensões fundamentais que orientam os desdobramentos desse trabalho. São elas:

- ✓ A constatação de que há uma construção curricular eurocêntrica, antiga e poderosa, localizada no centro de treze anos ininterruptos na educação básica institucional (o EF2), mas que vem aos poucos incorporando uma noção de multiculturalismo;
- ✓ O reconhecimento de que há outra construção curricular orientada para a diversidade cultural no EF1 e caracterizada de forma oscilante como multicultural e intercultural;
- ✓ O reconhecimento da existência de tensão entre essas duas construções (para vários/as entrevistados/as elas são antagônicas/as, e apenas uma minoria as compreende como complementares) que projetam perfis docentes que disputam sentidos no interior do DDAV;
- ✓ O entendimento de que o ensino de artes realizado no ensino médio mantém uma continuidade da lógica curricular do EF2, mas tem sintonia de práticas pedagógicas com o EF1.

O presente capítulo é dedicado à problematização da matriz monocultural do ensino de Artes Visuais da educação institucionalizada do Colégio Pedro II, que durante anos encontrou-se naturalizada no EF2. O tema da interculturalidade evocou em todos/as entrevistados/as associações com o eurocentrismo e a maioria mencionou a colonização cultural a que estamos submetidos no Brasil e seus efeitos sobre o currículo e práticas pedagógicas, assim como assinalaram que a deseurocentralização da visão de arte predominante na cultura escolar é um dos principais desafios para a interculturalização do ensino de Artes Visuais do Colégio.

Por isso, de acordo com o referencial do GECEC que articula os princípios da desconstrução do monoculturalismo com a promoção da interculturalidade, antes

de investigar as concepções dos/as entrevistados em relação aos investimentos docentes para a interculturalização, darei foco a seguir ao que foi denominado como o “núcleo eurocêntrico” existente no ensino de Artes Visuais do EF2, considerado o “núcleo duro do currículo” (termo utilizado nas entrevistas pela professora Ana e pelo professor Nilo) que se tornou invariante¹ e que considero ser presidido por um modelo objetivado e fixo de saberes curricularizados, codificados e sistematizados numa ordenação linear-sequencial de conteúdos destinada a alcançar efeitos de socialização duráveis.

Nele está construída a hegemonia ocidentocêntrica e androcêntrica estabelecida por seus desdobramentos em Arte Greco-Romana, Arte Medieval, Arte Renascentista, Arte Barroca, Arte Romântica, Arte Realista, Impressionismo, Cubismo, Fauvismo, Expressionismo, Surrealismo e as expressões de arte nacional que surgiram com a transferência desses estilos e movimentos artísticos para a cultura brasileira.

O significado da atenção ao ensino eurocentrado justifica-se também pela necessidade da sua descrição para a compreensão dos caminhos para a interculturalização do ensino institucional de Artes Visuais que se constrói no EF1 em rompimento com as suas prescrições e sobre ele causa impacto a contestação de seus alicerces educativos.

Para análise e compreensão das prioridades do que se quer ensinar e das trocas que se busca com os/as alunos/as por meio dessa perspectiva curricular verifico continuidades/descontinuidades e sintonias/tensões entre os discursos docentes.

4.1. A história da arte como paradigma curricular

“É preciso agitar a história da arte antes de usá-la.” (José Carlos Durand, 2009)

No EF2 encontra-se o núcleo original do ensino de artes institucional, ligado à tradição sesquicentenária do CP II, com uma concepção educativa construída em torno da visão hegemônica de arte estruturada pelo ensino de história da arte de viés

¹ Vicent, Lahire e Thin (2002) tratam das invariâncias da forma escolar e fornecem subsídios valiosos para a compreensão da constituição da cultura escolar que define a escola como espaço específico da forma escolar, engendra a pedagogização das relações sociais de aprendizagem ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados.

eurocêntrico que determina os conteúdos escolares que compõem o patrimônio da cultura erudita a ser transmitida pela educação institucional de excelência.

O currículo desse segmento constitui-se num sistema com coesão, estabilidade e distinção, composto por um corpo de conhecimentos específicos² com o qual a disciplina Artes Visuais constituiu a sua identidade, estrutura e funcionamento em sintonia com a lógica disciplinar acadêmica reinante na tradição do ensino secundário do CP II, conforme já assinalado anteriormente.

A visão de Ana reflete o reconhecimento de professores/as ligados ao “Pedrão” (novos/as e antigos/as) quanto a importância histórica desse currículo para a inserção da disciplina no disputado espaço da grade curricular acadêmica do Colégio Pedro II, lutando contra o estigma de ser considerada uma “matéria sem matéria”³. Segundo ela, apesar desse currículo estar sendo contestado no tempo presente, ele reflete o esforço histórico dos/as professores/as para a manutenção, valorização e extensão do ensino de Artes Visuais no Colégio Pedro II, constituindo-se ainda num referencial importante para os/as novos/as professores/as.

Quando a gente chega no “Pedrão”, no Ensino Fundamental, segundo segmento, a gente tem um currículo mais duro, que é onde, na verdade, residem os maiores conflitos... E muita riqueza também de discussão. Porque você tem um currículo que é fundamentado, norteado pela história da arte. E isso não caiu do céu, isso foi uma conquista dos professores de arte na década de 90 (de 80 para 90). Na verdade, isso faz parte da história do Pedro II.

(...) O currículo ficou muito em cima da história. Foi a forma dos professores também, em relação à própria história, adquirirem respeito.(...) ela deu uma estruturação e um conforto para os professores também que chegavam e não sabiam muito bem por onde começar. Quando você chega em uma escola (...) você chega e pede: "Qual é o programa?" Você chega no Município e não tem programa (...) Assim como o programa restritivo oprime, o não-programa também oprime. Você não saber como trabalhar. Na escola particular também, quando eu cheguei, não havia programa. Não havia nem a quem me reportar. Na minha experiência curta que eu tive em escola particular, a coordenadora coordenava tudo, coordenava música, toda a parte artística, não tinha conhecimento específico de Artes Visuais. Então, você que fazia o seu programa. E o Pedro II tem um programa. O professor chega lá e ele tem um programa. Ele pode concordar ou não, gostar ou não, mas ele tem um programa. Ele tem em cima do que discutir.

² O conjunto de conteúdos estruturantes do conhecimento artístico transmitido pela escola é composto pelo estudo da composição artística e dos elementos visuais, a história da arte, a leitura da imagem e o fazer artístico associado a esses conteúdos.

³ Ana assinalou que a luta dos/as arte-educadores/as pelo reconhecimento do ensino de artes como área de conhecimento é recente em todo o mundo: “Isso é para qualquer professor de artes. Vi isso em congressos internacionais. Você vai lá fora e todo mundo reclama disso: o professor de artes é sempre visto como aquele que faz decoração da festa.”

O corpo de conhecimentos/saberes estruturante do currículo em foco encontra-se respaldado por uma tradição literária com reconhecimento internacional (a produção de autores como Gombrich, Hauser e Argan, entre outros) e habilita um discurso próprio sobre a arte e a sua história. Ele foi conformado de acordo com as necessidades do ensino de Artes Visuais “legitimar-se como área de saber científico, transformando-se em disciplina formal, abstrata na formulação de seus conceitos distante da vida prática”, conforme explicita Macedo (1999, p.50) em referência à gênese das disciplinas escolares estudada por Goodson (2005).

Esse corpo de conhecimentos/saberes articula conteúdos referentes aos elementos visuais e à história da arte, e seus critérios epistemológicos encontram-se amparados nas disciplinas de Língua Portuguesa, do ponto de vista da sintaxe da arte, e História, do ponto de vista da semântica da arte. No contexto da Abordagem Triangular⁴ a principal referência teórica do ensino da arte institucional, a sintaxe da arte encontra-se diretamente relacionada com o eixo do fazer artístico enquanto a semântica da arte relaciona-se com o eixo da contextualização. A leitura de imagens, o terceiro eixo da Abordagem Triangular, congrega sintaxe e semântica, conforme a visão de Abigail:

É como o professor de português. Ele vai ensinar gramática, mas a gramática não dá conta da redação. Da mesma forma que o elemento visual sozinho não vai dar conta da obra. Ele tem que entender isso, que aquela obra específica feita naquele momento tem uma série de conjuntos que está ligada a um pensamento da época - isso entra um pouco na questão da leitura - e também está ligada a um modo como aquele artista vê o mundo.

Ou seja, privilegia-se o ensino da gramática visual (o ponto, a linha, a forma, a cor, a textura, etc) para a alfabetização visual do/a aluno/a com enfoques formalistas voltados para a leitura de obras de arte, com destaque para a função que cumprem em composições artísticas concretas e as predominâncias que exercem em cada estilo e gênero artísticos. Por exemplo, a predominância da horizontalidade

⁴Essa referência é explícita no PPP/ 2002 que apresenta a seguinte passagem em acordo com os princípios enunciados por Barbosa (2005) e sua preocupação em vincular teoria e prática: A concepção contemporânea do ensino de Artes Visuais no ambiente escolar compreende que as ações pedagógicas devam abarcar três competências – a construção do pensamento artístico, o fazer artístico e o conhecimento dos elementos visuais. Os trabalhos plásticos precisam ser contextualizados e as práticas devem envolver a fruição e a análise das obras de arte antes, durante e depois do fazer artístico (...) (BRASIL, 2002, p. 168).

em obras do gênero Marinha; a relação entre espiritualidade e composições verticais com base no sentido de ascensão, que predomina no estilo gótico.

A contextualização feita exclusivamente pela história da arte levou a justaposição com os programas de 6º ao 9º ano da disciplina de História, o que contribuiu para conferir força política à disciplina nas disputas por espaço na grade curricular do Colégio. Assim, o currículo em foco encontra-se estruturado por uma narrativa que tem início no 6º ano com a Arte na Pré-história, seguida das expressões artísticas não-europeias (Arte indígena, Arte Egípcia e demais expressões da Arte Africana) e termina com a iniciação à arte europeia com o estudo da Arte Greco-Romana. No 7º ano há uma imersão na arte europeia (medieval, renascentista e barroca) e no 8º ano há uma imersão na arte brasileira colonial e acadêmica. No 9º ano conjuga-se Europa e Brasil a partir da arte moderna. No 1º ano do EM o foco é na arte contemporânea, com indicação para as manifestações artísticas surgidas nos Estados Unidos e Europa (Pop Art, Arte Conceitual e Arte Minimalista).

A hegemonia da arte europeia determina prioridade a um elenco androcêntrico de artistas, muitos deles previstos entre os pontos nodais. A saber: Giotto, Brunelleschi, Leonardo Da Vinci, Miguelangelo Buonarroti, Rafael, Bernini, Rubens, Velasquez, El Greco, Rembrandt, Vermeer, Caravaggio, David, Delacroix, Dominique Ingrés, Goya, Courbet, Debret, Pedro Américo, Vitor Meireles, Manet, Monet, Cézanne, Van Gogh, Gauguin, Matisse, Picasso, Mondrian, Duchamp, Pollock, Warhol, Portinari. Por essa relação verifica-se a predominância de artistas homens, brancos, europeus (ou descendentes), católicos e representantes da arte erudita. Aleijadinho, Mestre Athaide, Mestre Valentim, Di Cavalcanti, Rubem Valentim, Berth Morisot, Anita Malfatti e Tarsila do Amaral podem ser tomados como exceções que confirmam a regra.

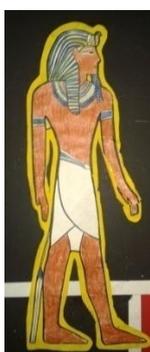
O emblemático mural da história da arte situado em uma das paredes de entrada do *Campus Humaitá II*, existente há mais de dez anos, contém uma narrativa visual que ilustra o que se diz acima.



Fig. 19- Vista do início para o final do mural do CH II



Fig. 20- Vista do mural do final para o início do mural do CH II



Arte Egípcia



Arte Africana



Gauguin



Aleijadinho



Di Cavalcanti



Tarsila do Amaral



Portinari

Fig. 21 –Representações de figuras fenotipicamente não-brancas no mural do CH II

Esse mural é constituído por colagens de 40 reproduções de obras de arte feitas por desenhos e pinturas, das quais apenas sete delas representam pessoas de fenótipos “não brancas”. Vinte e nove figuras são reproduções de obras de arte europeias, duas são de arte de povos africanos, três de arte estadunidense e seis de arte brasileira. Não há nenhuma reprodução de arte de povos indígenas e nem de outro país latino-americano que não seja o Brasil. Apenas duas obras são de autoria de mulheres (as brasileiras Tarsila do Amaral e Anita Malfatti). Dezenove representações são de figuras femininas, sendo que apenas uma delas foi reconhecidamente produzida por uma artista.

Ao explicar como distingue os sentidos dos conhecimentos em História e História da Arte para os/as alunos/as, Mari Ana, professora com trajetória institucional de mais de 30 anos ligada ao EF2, referenciou o ensino de artes numa perspectiva moderna ligada à atemporalidade da arte dizendo que: “História deu um enfoque histórico. E nós damos um enfoque artístico dentro do contexto histórico para vocês verem que a arte é atemporal. Ela se encaixa no tempo. A arte é um resultado desse tempo”

Essa compreensão remete às bases epistemológicas nas quais se assentam essa construção curricular e que define as fronteiras do campo da arte a partir da especificidade desse objeto de estudo que Abgail distinguiu de outros objetos exatamente pela transcendentalidade ao contexto em que foram produzidos, sem com isso negar a interdisciplinaridade, mas apresentando reticências à transdisciplinaridade que relativiza o objeto de arte e propicia a implosão do campo da arte e do ensino de artes a partir da concepção de Educação da Cultura Visual.

Essa entrevistada fez referência ao debate existente no âmbito do DDAV entre os partidários do ensino a partir do conceito de arte em campo expandido, com ideias muito próximas da Educação para a Cultura Visual e de viés antropológico, e aqueles que defendem a existência do objeto específico e tradicional do que seja arte. Ela foi clara em seu posicionamento em defesa da obra de arte como o objeto de ensino das Artes Visuais:

Eu estou defendendo reserva de mercado? Estou sim, porque eu é que posso falar de arte, porque eu é que estou envolvida com a arte e a arte não é um objeto como uma lata de lixo ou como uma mesa qualquer, como uma blusa.(...) Isso não é arte, isso é outro campo, é outro modo de ver esse objeto e eu não quero ver o objeto desse modo, eu quero ver o objeto do modo da arte. É elitista? Se quiserem chamar de elitista podem chamar, mas eu tenho muito claro o que eu quero. Então, por exemplo, o Hernandez trabalha com a ideia da cultura visual, beleza, maravilha. Só que em certos momentos ele quer igualar qualquer objeto visual, quer colocar todos no mesmo saco e para mim não estão no mesmo saco, são objetos diferentes. Eu não posso considerar que merece o mesmo estudo meu você escrever em um cartaz: "Vende-se sacolé", de uma obra do Modigliani. Não posso considerar.(...) Eu também tenho que ser muito sincera com o aluno e não aceitar sob denominação de arte qualquer coisa que alguém diga que tenha denominação de arte. É questionar, é perguntar, é ser crítica, é até dizer "considero que não, por conta disso, disso e disso".

A visão acima sinaliza para o risco de implosão do campo da arte e do ensino de Artes Visuais por um processo de desterritorialização promovido pela compreensão da arte em campo expandido. Antônia e Abgail defenderam o campo e a manutenção da ênfase do ensino do objeto estético, ao mesmo tempo em que

criticaram as produções artísticas contemporâneas que preferem tratar de questões contextuais, epistemológicas, linguísticas, políticas, socioeconômicas e, principalmente, antropológicas.

De fato, o receio com a implosão do campo não é vão, pois entre os/as entrevistados/as não faltou quem levasse ao extremo os desfronteiramentos do campo. Nilo, crítico da concepção de ensino de artes “cientificizada” que predomina no EF2, situou-se de acordo com a ótica contemporânea de ensino de arte a partir da condição de artista que também é educador. Ele apresentou a visão de que a arte feita na contemporaneidade deve interferir diretamente sobre o ensino de arte. Portanto, deve-se considerar na educação, incluindo o ensino formal e obrigatório, o fato desse campo encontrar-se sob processos intensos de desfronteiramentos pelos fluxos incessantes de intercâmbio, diálogo e hibridações que caracterizam os deslocamentos que expandem os seus limites definidos pela modernidade e requerem novas caracterizações que incidem, inclusive, sobre a própria nomenclatura da disciplina Arte Visuais. Nesse sentido, ele sugeriu que a disciplina fosse renomeada como Culturas Gerais.

Às vezes, eu acho um pouco estranho você chamar uma disciplina de Artes Visuais ou uma disciplina de Arte na escola. (...) Eu acho que agora mais do que nunca você não separa arte de vida nunca e nem vai separar. Eu estou falando de religiosidade, eu estou falando de hábitos culturais... A produção está muito mais deslocada para todos esses cotidianos e para todas essas vivências de mundo em que não dá para ficar preso só às experiências de arte. (...) O nome Arte não dá. Se a própria arte não dá mais conta de falar; de ser entendida apenas como arte nesse grande nome, nesse universo da Arte com "A" maiúsculo. Ela não está mais nesse lugar, não interessa esse lugar, eu acho que o mundo está interessado em outros contextos e ela está se misturando com outras disciplinas, como a própria ciência está se misturando com outros contextos. Isso não é uma exclusividade da arte, mas é uma questão do nosso próprio tempo. Eu acho que a escola encontra um pouco essa inquietação. A própria ideia de currículo fechado já é uma questão. (...) O meu exercício, a minha inquietação, é tentar cada vez mais ser contaminado por essa ideia de mundo e ter uma disciplina, sei lá, de Culturas Gerais, mas a partir do olhar da arte ⁵.

⁵ Esse entrevistado questionou a nomenclatura Arte Popular por comportar certa *naifização* e exotização das manifestações artísticas advindas das camadas populares, compreendendo ser esse um conceito impreciso e pejorativo que deixa de considerar que a relação entre arte e cotidiano é uma tônica da arte popular tradicional e, mais recentemente, da produção artística contemporânea. Nesse sentido, ele trouxe a experiência da equipe de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFRJ que adotou o termo Arte Cotidiana para nomear sem distinção de valor as produções de arte contemporânea e arte popular, deixando de utilizar o termo Arte Popular.

A sua reflexão questionou a hierarquia entre arte popular e arte contemporânea e levantou uma questão em relação a qual apenas ele, Nilmar e Alice se referiram e que é relevante para a educação intercultural em Artes Visuais, a saber. Como lidar com conteúdos denominados por nomenclaturas derivadas de binômios modernos que comportam hierarquias que reforçam significados eurocêntricos?

Entendo que situar-se em meio aos deslocamentos, fluxos, transitoriedades e acelerações da contemporaneidade, no contexto desse estudo (o Colégio Pedro II), é crucial para a interculturalização do ensino de Artes Visuais. Na contemporaneidade o questionamento do projeto iluminista e eurocentrado da arte, do qual deriva a educação pelas artes e pela cultura (conforme projetaram Hegel, Kant e Schiller a fim de propiciar a experiência e a contemplação estética como necessidades para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas), que passa a adquirir uma dimensão “colada” ao cotidiano, tende a perder o seu caráter transcendental (conforme anunciaram Adorno e Benjamin com a perda de sua função “extraordinária” na era industrial), tem implicação com a desconstrução da colonialidade da arte que potencializa a descolonização do ensino de Artes Visuais.

Porém, os desfronteiramentos que desafiam o ensino de artes a se retirar do “lugar fechado” no qual se delimitou para conquistar a sua obrigatoriedade na educação formal - de acordo com as diretrizes da lógica disciplinar moderna -, requerem avaliação quanto aos custos de uma “implosão” num cenário de políticas educacionais de inspiração neoliberal, que visam essencializar a educação pública considerando apenas as disciplinas prioritárias, especialmente matemática e português. Nesse contexto que ainda é de luta pela consolidação do espaço digno de ensino de artes na educação escolar, como operar politicamente considerando-se a arte como um “não-lugar” ou um lugar pouco detectável? Como justificar para a sociedade que as pessoas que continuamos a chamar de artistas não fazem mais arte? E, conseqüentemente, que fazem na escola professores/as de artes que não operam mais com um objeto que perdeu a sua relevância social?

Creio que há de se pensar que a busca pelos lugares que as manifestações artísticas podem ocupar na atualidade não se referem apenas a um contexto marcado pelo nomadismo, impermanência e simultaneidade, mas também por políticas educativas neoliberais que assolam os países latino-americanos de forma cruel para as suas populações. Em outras palavras, do ponto de vista daqueles que acreditam na importância do ensino de artes para uma educação de qualidade e dignidade, isto significa não abrir mão do conceito de arte e de sua contribuição europeia, mas sim

Trata-se de uma questão em aberto em relação a qual gostaria de contextualizar como parte do dilema contemporâneo de viver em um mundo em transformação permanente que nos coloca entre as velhas formas desacreditadas de trabalho, de comportamento e de arte e as novas formas latentes que ainda não estão dadas e aptas a substituírem as antigas (TEREPINS, 2014).

investigar as possibilidades de ressignificá-la contestando a sua hegemonia para projetá-la em contextos educativos plurais e desierarquizados.

4.2. Eurocentrismo, colonização cultural e produção de inexistências no ensino de Artes Visuais

Eu acho que a interculturalidade é um princípio educativo, tem a ver com o olhar mesmo e a coisa tem que permear não só a educação, mas nossa vivência o tempo inteiro, está para além do espaço da escola. Por isso o meu medo quando se fala em "multiculturalidade". Parece que tem os momentos da multiculturalidade (...), depois você corta e continua olhando a arte da Itália. Por exemplo, como é que você fala de "produção de arte na Idade Média" e não fala da relação entre Ocidente e Oriente? Você pega a arquitetura em Constantinopla, é uma loucura, extremamente oriental, extremamente ocidental. Aí você pode problematizar o que é orientalismo, o que é ocidentalismo. Edward Said, tudo isso. Então, é uma experiência que está aí o tempo inteiro, e isso é diferente de ser uma proposta pedagógica que tem os momentos da participação especial multicultural. Ah, lá vem as máscaras africanas. Acabou, muito obrigado. Chama o indígena. Acabou, obrigado. (risos) Tem que ser uma coisa que é o tempo inteiro. (Nilmar, professor de Artes Visuais do CP II desde 2010)

Nesse currículo, as referências artísticas estão ligadas à Europa ocidental, especialmente Itália e França. O 7º ano, restrito à arte europeia (arte paleocristã, românica, bizantina, renascentista e barroca), foi caracterizado por Nilmar como um currículo italo-cêntrico, devido à primazia da arte e de artistas italianos, fixando a ideia de arte e religião na Itália, mais especificamente em Roma. Considerando-se ainda que a última unidade programática do 6º ano é dedicado à Arte Greco-Romana.

Os programas do 8º e 9º ano têm Itália, Espanha, Holanda e França como contexto de ensino do Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Impressionismo e Modernismo ⁶.

No 8º e no 9º ano os programas curriculares têm início com expressões artísticas europeias para adiante tratar de suas influências sobre a arte brasileira (sempre ao final de cada programa), seguindo a lógica do ensino pré-requisitário

⁶ O predomínio de países do sul da Europa (Itália, França, Espanha) apresenta sintonia com o projeto imperial francês, do século XIX, de tentar recuperar a liderança dos países latinos com intenção de enfrentar a união da Inglaterra com a Alemanha, que teve repercussão na América do Sul e definiu para o continente a nomenclatura eurocêntrica de América Latina (Por que não América Indígena ou América Africana?). A divisão da Europa entre Norte e Sul, a Europa Anglo-saxônica e a Europa Latina, a Europa Protestante e a Europa Católica, se reproduziu nas Américas dividindo o continente entre a América de Jefferson e a América de Bolívar. (SACAVINO, 2016, p. 189). As reflexões de Wálter Mignolo sobre essa matéria pode ser encontrada em: [HTTP://www.geledes.org.br/descolonizacao-da-subjetividade-trara-mudanca-america-latina-diz-walter-mignolo/#ixzz3t4iKc0TR](http://www.geledes.org.br/descolonizacao-da-subjetividade-trara-mudanca-america-latina-diz-walter-mignolo/#ixzz3t4iKc0TR) (Acesso em 21/12/2016)

baseado em transferências culturais a partir da Europa, o que impõe que se ensine primeiramente a Europa e depois o Brasil numa perspectiva de colonialidade na arte. Para Nando, uma das expressões do eurocentrismo no currículo de Artes Visuais é justamente a preponderância da arte europeia sobre a arte brasileira no currículo do “Pedrão” que configura o Brasil como “a periferia dentro de um currículo de uma escola pública no Brasil”

O programa do 9º ano é dedicado à Arte Moderna e tem a cidade de Paris, França, como o contexto principal de estudo da arte pré-moderna e moderna. Nele os conteúdos são compactados em Arte Pré-Moderna (a partir da segunda metade do século XIX), Arte Moderna Europeia (cubismo, fauvismo, expressionismo, surrealismo, dadaísmo) e Modernismo Brasileiro. Tal como a compreensão de Nando, Ana ressaltou que o eurocentrismo desse programa se expressa pela dificuldade de tempo para se abordar o modernismo brasileiro, a sua última unidade programática.

Segundo Nilmar, há muita resistência entre os/as professores/as antigos/as quanto à ampliação do conceito de vanguardas artísticas, havendo muito fechamento em torno das vanguardas europeias que chegaram ao Brasil (principalmente, Cubismo, Expressionismo e Surrealismo), não se admitindo a abordagem do Concretismo, Construtivismo e Expressionismo Abstrato, movimentos artísticos mais recentes (de meados do século XX) que também tiveram repercussão no cenário artístico nacional ⁷.

A crítica acima serve também para o programa do 1º ano do Ensino Médio que prevê a abordagem da Pop Art e da Arte Conceitual, além de

⁷ Ao programa do 9º ano foi atribuída a responsabilidade pelo fato dos/as estudantes chegarem ao Ensino Médio sem terem experimentado as linguagens audiovisuais. Nilmar, que tem cinco anos de experiência institucional concentrada no EM, mostrou-se admirado pela falta de relação entre cinema e artes visuais na formação dos/as alunos/as que chegam ao Ensino Médio vindos do EF2 do CP II. Segundo ele:

“Falaram para vocês de cinema, né?” Não. “Como assim não falaram de cinema para vocês?” E eles diziam: “Mas tem a ver?”. E eu: “Ué, invenção do cinema mudo é totalmente um modo de se ligar com a imagem.” Como é que a pessoa dá uma aula de vanguarda e arte moderna, na minha concepção, sem falar das diferenças tecnológicas?

A sua experiência refere-se ao *Campus Realengo*, mas essa situação foi assinalada também por outros/as entrevistados/as com percursos ligados ao EM. Ana fez referência a esse efeito de currículo que leva os/as estudantes a associarem as artes visuais às imagens estáticas - fundamentalmente pintura e um pouco de escultura, sem referências ao desenho e a gravura), sem apresentar sinais de incorporação das artes audiovisuais, nem mesmo o cinema.

Nesse sentido, ver o trabalho de Greice Cohn, *Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas* (2015). Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2016/tGreiceCohn.pdf> (Acesso em 20/11/2016).

revisar o Dadaísmo como a origem dos movimentos artísticos contemporâneos. No Ensino Médio, Ana considerou que se realiza um trabalho de exceção no “Pedrão”, pois na lida com a arte contemporânea a interculturalidade torna-se imprescindível como um princípio educativo quando se aborda o rompimento de fronteiras culturais como uma das principais características da arte contemporânea. Para ela, “quem trabalha a arte contemporânea com sinceridade, com profundidade, vai esbarrar nisso, vai trazer isso”

O programa desse segmento de ensino restringe-se à 1ª fase da arte contemporânea (de acordo com o registro curricular), quando essa produção artística esteve muito limitada ao eixo Europa-Estados Unidos, num período (décadas de 1950, 1960 e 1970) em que a temática cultural e suas complexidades ainda não despertavam o interesse dos artistas contemporâneos, tal como viria a ocorrer no final do século XX e início do século XXI. O que levou alguns/algumas entrevistados/as a frisarem que para abranger a arte contemporânea da atualidade é preciso ir além das limitações cronológicas do programa, pois o estudo fica restrito ao eixo nortecêntrico e o/a professor/a é levado/a a estabelecer o paralelo com o Brasil e verificar artistas nacionais que foram influenciados por esses movimentos artísticos, tal como ocorre com o 8º e 9º anos, apesar de o programa do 1º ano/EM não conter indicação esse sentido.

Núbia, que trabalhou por pouco tempo no Ensino Médio, apresentou o entendimento de que se trabalha muito a arte contemporânea com um currículo pequeno que “parte do surrealismo e do dadaísmo e envereda pela arte contemporânea”, mas não contempla a cultura popular.

Segundo Alice, no Ensino Médio não se aborda arte popular e o foco em arte contemporânea não considera artistas contemporâneos de origem popular. Ela propôs a discussão sobre o que é arte popular e o que é arte contemporânea descolando essa última de critérios exclusivamente mercadológicos que separam os/as artistas entre esses dois rótulos, só dando acesso ao mercado àqueles/as que têm formação superior e possui um discurso sobre a sua obra, valorizando-se mais a procedência do/a artista do que características intrínsecas de sua obra. Para ela um/a artista que faz cerâmica popular e não tem um discurso relacionando o seu trabalho com a arte contemporânea não expõe em galerias de arte contemporânea e não entra no mercado de arte contemporânea, obtendo por isso uma valorização

menor e tendo o seu trabalho um preço inferior em relação aos/às de artistas com o rótulo de contemporâneo.

A entrevistada chamou atenção para a necessidade do/a professor/a de Artes Visuais questionar e não referendar critérios mercadológicos na curadoria da arte que se apresenta para as suas turmas, propondo que a fronteira entre o popular e o contemporâneo seja debatida com os/as alunos/as em sala de aula a fim de trazer a arte popular para a discussão sobre a arte contemporânea. Nesse sentido, ela deu o exemplo da obra de Arthur Bispo do Rosário, artista de origem popular que produziu artisticamente com pressupostos da arte contemporânea – ainda que não o tenha feito de maneira pré-concebida -, mas que não possui assento no discurso mercadológico sobre a arte contemporânea, sendo comumente rotulado como artista popular por não ter estudo acadêmico e frequentado os meios artísticos contemporâneos. Esse procedimento e categorização pouco considerada as características de sua obra⁸, mas sim a sua origem social.

Alice defende que a obra desse artista seja abordada no Ensino Médio considerando-se estudos acadêmicos que relacionam a sua produção com a do francês Marcel Duchamp, considerado um dos precursores da arte contemporânea⁹.

Desenvolve-se dessa forma uma monocultura do tempo linear (SANTOS, 2007) com um sentido e uma direção em que os países desenvolvidos estão na dianteira e por isso suas instituições, formas de sociabilidade e maneiras de estar no mundo são mais progressistas do que as dos países subdesenvolvidos, considerados atrasados ou residuais. O tempo linear comporta os conceitos de progresso, modernização, desenvolvimento e globalização que produzem a ausência residual que inferioriza os diferentes e distantes de seu padrão com as adjetivações de pré-modernos, simples, primitivo, selvagem.

⁸ Arthur Bispo do Rosário (Japaratuba/ SE 1911 - Rio de Janeiro /RJ 1989). Artista visual brasileiro diagnosticado como esquizofrênico-paranóico. Viveu por mais de 50 anos internado na Colônia Juliano Moreira, onde realiza sua obra com materiais disponíveis no hospital. Criou por volta de 1.000 peças com objetos do cotidiano, como roupas e lençóis bordados. Em 1980, uma matéria de Samuel Wainer Filho para o programa *Fantástico*, da TV Globo, revela a produção de Bispo. Dois anos depois, o crítico de arte Frederico Moraes inclui suas obras na exposição *À Margem da Vida*, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro - MAM/RJ Sua produção está reunida no Museu Bispo do Rosário, denominado anteriormente Museu Nise da Silveira, localizado na antiga Colônia Juliano Moreira.

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10811/arthur-bispo-do-rosario> (acesso em 20/11/2016)

⁹ A esse respeito ver os trabalhos de Ferreira (1998), Hidalgo (1996), Mesquita (1998), Burrowes (1999), Lagnado (1999), Leite (1999), Soares (2000), Gullar (2003).

No caso das artes visuais, durante muito tempo os termos mais utilizados eram arte *naïf* e/ou arte primitiva, que ainda são usuais. No contexto do currículo em foco, são produzidas outrificações pelo processo de subjugação e subalternização das diferenças e dos/as diferentes em relação ao padrão cultural hegemônico pela lógica de “incluir excluindo” (MASON, 2000), que se concretizam nas denominações condensadas de Arte Africana, Arte Afro-brasileira, Arte Indígena, Arte Popular e Arte Latino-Americana. Essas adjetivações são feitas no singular, a modo de essencialização e negação da pluralidade interna na arte e cultura dos povos em questão.

As outrificações artísticas denunciam a presença da lógica do pensamento abissal que produz distinções visíveis e invisíveis por meio de um sistema estabelecido pela definição unilateral de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: um “deste lado da linha”, caracterizado também como “território metropolitano”, e outro “do outro lado da linha”, também denominado como “território colonial”. O que fica do “outro” lado da linha abissal é invisibilizado e produzido como inexistente porque irrelevante. Essa irrelevância está na razão direta da relevância e visibilidade da realidade do “lado de cá” da linha. Santos (2010) explicou a produção da inexistência da seguinte forma:

A divisão é tal que o “outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética (p. 32).

O binarismo metafórico visível/invisível que constitui o pensamento abissal expressa a impossibilidade de coexistência dos dois lados, o que implica na negação de uma parte da humanidade como condição para que outra parte da humanidade se afirme como universal.

No currículo em foco, é possível pensar que a linha abissal começa a ser traçada no 6º ano a partir da divisão entre Artes Africanas e Indígenas e a Arte das Grandes Civilizações (na verdade, apenas Grécia e Roma, pois não são estudadas as artes das antigas civilizações orientais, como China, Índia e Mesopotâmia), pois

conforme as palavras de Nando por “não serem cronológicas são encaixadas ali”, antes do início do relato linear eurocêntrico, configuradas como artes do passado¹⁰.

O efeito de “artes do passado” sobre os/as alunos/as foi comentado por Abgail no sentido da desconstrução do entendimento de uma “arte morta”, quase pré-histórica, uma tradição enterrada no passado e sem vitalidade no mundo contemporâneo:

Eu estou dando arte africana para os alunos e eu apresentei para eles um filme chamado "A Sede". No início do filme, que é do Bertolucci (É maravilhoso!!), tem um tocador de um instrumento africano que eu não sei qual é. Ele está debaixo de uma árvore tocando o instrumento e cantando uma música africana. Todos os alunos riram quando eu mostrei, mas eu quis sair daquela coisa de mostrar só arte africana da máscara, eu quis mostrar como isso se atualiza. E aí eu mostrei para eles também que existem coisas que foram feitas lá em 1600, mas têm coisas que são feitas agora. Eu quero mostrar para eles o que na África se faz agora em termos de roupas, em termos de produção de imagem. Por exemplo, eu mostrei para eles uma aldeia em que as mulheres pintam a aldeia, pintam a roupa, pintam mais ou menos igual. E é uma coisa mais ou menos contemporânea. Porque senão os alunos ficam achando que arte indígena só aconteceu antes de Cabral, que ela não existe agora. Ficam achando que arte africana é só lá. E ficam achando que arte popular também só existe lá e não existe agora.

No 7º ano a linha divisória se invisibiliza pelo programa ser totalmente dedicado à Arte Europeia. No 8º ano ela se pronuncia principalmente em sua primeira unidade programática dedicada ao Patrimônio Histórico e Artístico Brasileiro, antes das unidades programáticas Arte Colonial e Acadêmica no Brasil, em que se insinua a possibilidade de abordagem das culturas indígenas, africanas e popular, mesmo que o conteúdo subentendido como patrimônio histórico e artístico ser aquele proveniente da herança europeia (especialmente a arquitetura colonial e o barroco arquitetônico). Nesse caso, apresenta-se mais uma oportunidade de afirmação da cultura ocidental pelos binarismos superioridade-inferioridade, civilizado-primitivo, complexidade-simplicidade.

No 9º ano e no 1º ano do EM a linha torna-se praticamente invisível, pois os programas situam-se em zonas metropolitanas são dedicados ao ensino da arte culta do século XX.

¹⁰ Nando ressaltou que até 2014 a Arte do Egito Antigo encontrava-se prevista no 6º ano como um conteúdo autônomo e separado de Arte Africana, como se o Egito estivesse fora da África. A partir de 2015 acabou-se com essa separação e esse conteúdo do terceiro trimestre passou a ser nomeado como "A expressão artística dos povos africanos". Antes disso, segundo ele, a Arte Egípcia localizava-se na sequência eurocêntrica como precursora da arte grega, “o berço da civilização mundial”, numa narrativa excludente que relegava a arte africana ao passado, padronizava a expressão artística africana e retirava dela uma de suas maiores expressões.

Assim, de acordo com o pensamento abissal, a arte europeia ocupa o centro do currículo e as demais expressões artísticas não-europeias que utilizam linguagens artísticas menos nobres ocupam a sua periferia.

Dessa forma, a preocupação com os referenciais artísticos e estéticos dos/as alunos/as, uma tônica das vertentes contemporâneas do ensino de Artes Visuais, tem inspirado propostas pedagógicas que partem da valorização dos diferentes conhecimentos/saberes presentes na escola, principalmente pelo reconhecimento dos referenciais culturais e estéticos dos/as estudantes. Entretanto, no currículo em foco, dominado por conteúdos prescritos, não parece haver espaço para tal consideração que quando manifesta tende a incorrer no assimilacionismo.

Victório Filho (2008) chamou atenção para a importância do reconhecimento desses referenciais ser feito *pari passu* com o reconhecimento dos diferentes sujeitos socioculturais presentes no cotidiano escolar na perspectiva do questionamento das relações assimétricas de poder e hierarquização que os envolve na escola. Ele problematizou especialmente o trânsito entre as sintonias estéticas da juventude periférica e os ditames curriculares. Segundo ele:

Nas escolas que atendem às classes populares é comum encontrar o ensino da arte sujeitado à valorização incontestada dos valores hegemônicos. Evidencia-se um ensino de baixa intensidade quando a participação nas atividades da escola e a presença nos seus espaços de produções estéticas familiares e importantes para os estudantes se devem apenas à concessão de seus dirigentes e professores, autorização quase sempre conduzida pelos limites do entendimento e estranhamento dos últimos. Muitas vezes a aceitação do *funk*, *rock* ou outra preferência juvenil ocorre como estratégia de negociação via a captura da atenção do alunado para viabilizar a imposição e a apropriação doutrinada da ‘verdadeira arte’. Colocações como ‘é preciso permitir que a cultura dos alunos entre na escola’ explicitam a gravidade dessa postura. Desnecessário lembrar que a cultura de qualquer sujeito entra nos lugares onde seus corpos estiverem, a despeito de qualquer autorização ou licitude, ainda que esses corpos não as noticiem com clareza ou as manifestem ostensivamente” (*ibidem*, p. 10).

Sua advertência expõe nuances e configurações de poder presentes em discursos hegemonicamente produzidos e naturalizados sobre o ensino de artes na escola a partir da incorporação da temática da diversidade cultural. Suas desconfiças sobre as relações de poder que cercam a relação da cultura da escola com aquela/s de referência dos/as alunos/as levantam a possibilidade de que a defesa da diversidade, da convivência com a diferença e do cruzamento de culturas no espaço escolar seja menos um ato de convicção do que de estratégia

assimilacionista para a imposição dos valores hegemônicos que permeiam a cultura escolar.

Para Ana o ensino de Artes Visuais do “Pedrinho” trabalha a interculturalidade como um princípio educativo, diferentemente do que se faz no EF2 em que as Artes Africanas e Indígenas foram incorporadas como conteúdos curriculares e são conteúdos cobrados em provas, assim como o Barroco e o Renascimento, mas se restringem a um conhecimento específico e sem relação com a identidade cultural brasileira.

O conteúdo é um conteúdo que está ali, agora como se trabalha esse conteúdo? Como nós, professores, que temos uma formação ocidental, vemos a arte da África? A gente vai falar da arte da África como uma coisa primitiva? Que está lá longe? Que foi? Ou a gente vai falar do que dela subsiste na nossa própria cultura: na maneira como eu me alimento, como eu falo, como eu vejo... (...) Me parece um pouco que a arte da África e as artes indígenas ficam como as coisas do passado. Entendeu? Como foi a Pré-história, o Renascimento, o Barroco. E não como algo que subsiste dentro de nós enquanto brasileiros.

Para Nando as Artes Indígenas e Africanas não possuem o mesmo *status* do Renascimento ou do Barroco¹¹ e, no plano da história da arte brasileira, elas não possuem o mesmo *status* que a obra de Aleijadinho que produziu arte de acordo com os preceitos da arte europeia, utilizando as linguagens da arquitetura e escultura, que possuem legitimidade no circuito das Belas Artes; enquanto na Arte Indígena, por exemplo, a linguagem privilegiada é a cerâmica (cerâmica Marajoara e a arte dos Índios Carajás) que não desfruta do *status* de “grande Arte”¹². Ou seja, os critérios da arte acadêmica estão presentes ao se privilegiar as obras de arte produzidas pelos grandes artistas que utilizam as “linguagens artísticas superiores”.

Em relação à Arte Popular, esse entrevistado ressaltou que ela só entrou no programa do 6º ano em 2016, dizendo que ela antes era abordada no 6º ano por alguns/mas professores/as simpatizantes que faziam uma ponte com as Artes Indígenas e Africanas. No 8º ano é possível tratar de Arte Popular quando se estuda a unidade programática Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (constituída pelos conteúdos patrimônio cultural, material e imaterial), no escasso período do primeiro trimestre. Foi assinalado também que nesse tópico reside a melhor possibilidade de se contemplar a arte afro-brasileira (talvez a única), destacando o frevo, o samba e o candomblé na temática do patrimônio imaterial brasileiro, com

¹¹ Utilizo letra maiúscula para essas denominações por elas significarem títulos dos conteúdos programáticos.

¹² Utilizo nesse caso o modo como Camile Paglia referiu-se à arte ocidental clássica.

o que concorda Abigail sugerindo que nessa brecha se retome os estudos de Arte Popular e das Artes Indígenas e Africanas, vistas no 6º ano.

Entendo que essas brechas antes de serem oportunidades de fazer valer uma arte não-europeia, funcionam a favor da produção da inexistência porque mantém a visão historicista hierarquizada de tratar esses conteúdos no passado (antes do período colonial que passa a ser estudado a seguir com a Arte Colonial Brasileira, séculos XVIII e XIX, e depois com a Arte Acadêmica Brasileira, século XIX), razão do entendimento dos/as alunos/as de que as artes indígenas e africanas são artes do passado e sem existência no presente, conforme a própria entrevistada apontou em relação às experiências com alunos/as de 8º e 9º anos.

Assim, segundo Nando, “quando você coloca na balança o que trabalhou de arte popular, de arte tradicional, de erudita e de popular, a balança pesa muito mais para o lado desse tradicional e erudito, do que do popular. O popular fica praticamente esquecido.” Sua avaliação reflete o efeito do pensamento abissal no ensino de artes com a visibilização das Epistemologias do Norte e a produção da inexistência das Epistemologias do Sul, tornada sem relevância, como “uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo (SANTOS, 2007, 28-29).

As adjetivações Arte Africana, Arte Afro-brasileira, Arte Indígena, Arte Popular e Arte Latino-Americana, derivadas do “guarda-chuva semântico” que abrigou no passado os conceitos de arte *naïf*, primitiva, ingênua, bruta (GOLDESTEIN, 2008), funcionam nesse currículo de acordo com a compreensão de Brandão e Guimarães (2012). Esses autores compreendem que elas caracterizam extrinsecamente o trabalho artístico, tratando exclusivamente sobre as origens do criador (se é indígena, popular, rústico etc.) e não por suas proposições estéticas e características composicionais, tal como é feito com os artistas e obras do circuito artístico oficial que operam em consonância com a estética, a história e a crítica de arte. Segundo eles:

(...) “primitivo” ou “*naïf*”, mais do que dizer algo a propósito das obras que reúne, seja por semelhança formal, seja pelas temáticas recorrentes, diz sobre a procedência dos autores dessas obras, ou seja, de sua origem popular, da ausência ou insipiência da formação escolar e artística, de sua suposta “simplicidade”, como em geral adjetivam os modos de viver, pensar e ser das pessoas oriundas das classes pobres. Essa origem de tais artistas, no entanto, não transformou suas produções em ameaças ao discurso hegemônico, ao modo do *kitsch* e dos pós-modernismos, e o fato de sempre terem sido subestimados foi provavelmente responsável por sua “inclusão” nas margens das artes oficiais.

(...) A ingenuidade remete ainda à incapacidade crítica em reconhecer o “mau gosto” no uso de formas e cores e mesmo nas escolhas temáticas (como tudo o que se exclui da cartilha moderna) e dele se livrar. Mas por isso mesmo são considerados autênticos.

A “simplicidade”, por sua vez, é o adjetivo mais utilizado para supostamente elogiar as pessoas das classes populares. Ao negar a complexidade ou, mais apropriadamente a hipercomplexidade característica das sociedades humanas, a esses indivíduos, ao modo do que é comumente feito com os pertencentes às sociedades indígenas, advoga-se uma proximidade com a natureza, como “natural” e, por conseguinte, uma maior distância da artificialidade complexa da cultura e da civilização, tornando-os “puros” aos olhos dos ocidentais. Por essas razões, podemos dizer que a produção artística designada de “*naïf*” está para a arte ocidental do mesmo modo como as sociedades ameríndias estão para o Ocidente. (...) Simplicidade, espontaneidade/intuição, ingenuidade, imutabilidade e autorreferência são alguns dos termos que se perpetuam nessa longa sucessão de equívocos, preconceitos e neocolonialismos veiculados por categorias que mais invisibilizam do que dão a ver, que mais homogeneizam do que dizem suas singularidades. (p. 311, 312 e 313)

Dessa forma, inexistente nessa produção curricular a copresença radical que Santos (2010) define como a primeira condição para um pensamento pós-abissal e a promoção da ecologia de saberes. A copresença radical é significada por ele como práticas e agentes de ambos os lados da linha abissal que devem ser considerados igualmente como contemporâneos. Isso implica no abandono da concepção linear de tempo para que se possa conceber contemporaneidade como simultaneidade e conhecimento como interconhecimento.

A não-copresença radical é um dos aspectos da construção da “blindagem conceitual que ocidentalmente instituiu a arte entre nós” (VICTORIO FILHO, 2008, p. 9) e orienta de forma colonizadora o currículo escolar em foco, vide a vigência da crença na aura etnocêntrica da arte que faz parte do suporte teórico que sustenta a universalidade da arte europeia, conforme assinalado anteriormente.

Dessa forma, esse contexto curricular encontra-se em sintonia com a perspectiva do multiculturalismo assimilacionista que propõe a política de universalidade dos saberes e valores afirmados na escola sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente em sua dinâmica (CANDAUI, 2009). No caso do ensino de Artes Visuais, as narrativas hegemônicas da história da arte eurocêntrica assimilam as tradições artísticas não ocidentais em nome do desenvolvimento do pluralismo cultural, conformando o currículo como um somatório de conteúdos informativos a serem transmitidos, de acordo com uma abordagem aditiva destinada a afetá-lo com o acréscimo de determinados conteúdos referentes à diversidade cultural, mas sem efetivamente alterar a sua estrutura

básica pautada na hegemonia de uma lógica monocultural (CANDAU, (2002, p. 91).

A lógica abissal é criticada por Nilmar para quem esse currículo “tem pitadas de multiculturalismo” e as artes indígena e africana estão inseridas sem se refletir mais profundamente sobre elas e sobre esse tipo de inserção que as configura como “primitivas”, sendo essa uma visão muito própria dessa concepção de história da arte “extremamente eurocêntrica (...) assim como é eurocêntrica a perspectiva desse segmento curricular baseada na transferência cultural europeia para o Brasil”.

Segundo ele,

Você vai olhar as coisas que uma tribo fez no seu estado quase puro. Tem uma espécie de romantismo e de uma etnografia quase século XIX no modo como isso pode acabar aparecendo. Quando na verdade, no caso do Brasil que é uma loucura quanto à imigração, presença, saída, trocas, etc., seria interessante ver isso de um modo mais fragmentado e mais complexo. Pode ver um pouco de Ruben Valentim e pensar em África, ou pode ver Ruben Valentim e pensar em Hélio Oiticica. Pode ver Hélio Oiticica e pensar Mangueira, pensar a população afro-brasileira. Pode olhar o Hélio Oiticica e pensar em performance. O problema é que falta não segmentar essa produção como algo romântico, puro, quase como uma mitologia do folclore. E sim impregnar ela de sujeira e de elementos mestiçados da cultura brasileira. Teve uma exposição em São Paulo no ano passado, “Histórias Mestiças”, no Instituto Tomie Ohtake, que é sobre essa ideia, mas eu achei muito curioso que quase toda a exposição era montada em cima dessa ideia dos três povos. E você tinha um momento com um textinho falando das máscaras. E eu acho que falta uma visão mais maliciosa dessa produção toda, senão vai ser apenas mais um momento em que vão projetar umas máscaras, falar e acabou. Acho que falta ter um olhar ativo o tempo inteiro para isso

Para Abigail, devido ao “eurocentrismo absoluto, absurdo, muito forte” do currículo do “Pedrão”, existe a necessidade de pesquisar as relações que se estabelece na educação entre o multiculturalismo, a contemporaneidade e as tradições, pois ela observa que para os/as alunos/as o multicultural significa o que é atrasado e não-civilizado.

Uma das coisas que brinco com os alunos quando dou arte contemporânea é dizer “este artista está vivo, não morto”, porque eles só estudam os que estão mortos. Como falar para eles que a Folia de Reis está viva ainda. É uma resistência à contemporaneidade. A tradição tem umas coisas ruins, mas tem umas coisas boas também.

No entanto, essa entrevistada assinalou que um dos desafios do trabalho com o multiculturalismo no ensino de Artes Visuais é o de enfrentar o fato de que essas tradições brasileiras estão muito longe da vida da juventude urbana e, por isso, não consegue se apropriar do Jongo, Folia de Reis, Maracatu por não terem proximidade e vínculo algum. Segundo ela, quando os/as alunos/as vêem apresentações dessas

manifestações de cultura popular eles/as não dão importância e chegam a rir com desprezo. Para ela, diante disso é preciso haver insistência: “Quando eu mostro o Jongo eles não prestam nenhuma atenção. Mas eu insisto. Eu não sei que estratégia eu posso ter para eles prestarem mais atenção... Uma das estratégias que eu uso é usar filmes curtos de cinco, dez minutinhos”.

Abigail reconheceu que a temática do multiculturalismo afeta mais fortemente o "Pedrinho" do que o "Pedrão" pelo fato do currículo daquele prever mais abordagens das artes afros e populares. Entretanto, ela ressaltou que existem “entradas” para abordagem multiculturalista no 6º, 8º e 9º anos, em relação às quais Antônia disse que os/as professores/as precisam aproveitar para fazer a contextualização multicultural, citando o exemplo do Cubismo, ensinado no 9º ano, conteúdo a partir do qual se pode resgatar a arte africana pela sua importância para que Pablo Picasso criasse esse movimento artístico moderno que revolucionou a história da arte europeia.

A relação entre Pablo Picasso, a arte africana e o cubismo - utilizado por quatro entrevistados/as como exemplo de abordagem multicultural associado ao programa de Artes Visuais do 9º ano –, antes de ser exatamente um exemplo de hibridismo artístico produzido a partir de relações culturais desierarquizadas, ratifica a visão assimilacionista que Miriam Lane qualificou de “lugar-comum” que outrifica o diferente ao referir-se a ele apenas a partir de sua contribuição para uma arte que lhe é superior e para a qual serviu de matéria-prima.

O professor Roberto Conduru, em seu artigo “Do silêncio à marginalização: arte e África, IBA e UERJ” (2007), em que analisa os diferentes modos de abordagem das relações entre arte e África nos cursos de História da Arte oferecidos no Rio de Janeiro pelo Instituto de Belas Artes e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a partir da década de 1960, destacou que esse exemplo faz parte de uma das abordagens históricas que põe o foco na África Negra¹³ em função da dinâmica cultural do Ocidente. Ou seja, o interesse recai apenas sobre a produção artística africana que foi articulada aos movimentos artísticos da modernidade europeia (Cubismo, Fauvismo, Expressionismo), silenciando-se sobre o Norte e o

¹³ Segundo Conduru (2007, p. 152), esse foco esteve associado a uma disciplina existente desde 1973, denominada de modo geográfico como “Arte da África Oriental, Central e Ocidental”, e que com a reforma curricular do curso Licenciatura em Educação Artística e habilitação em História da Arte (Licenciatura Plena), em 1978, passou a ser denominada Arte Primitiva, mantendo-se o mesmo teor da ementa.

Sul da África, regiões usualmente excluídas da caracterização artística do continente aos olhos do Ocidente.

O eurocentrismo, de onde se origina a abordagem referida acima, emergiu em todas as entrevistas e a partir de diferentes perguntas e temas, especialmente quando se tratou sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. O tema das leis suscitou compreensões diversas sobre a sua relação com o ensino de artes visuais, porém a seguir detenho-me apenas no que foi dito sobre as suas relações com a formação docente, adiantando que outros sentidos que emergiram das entrevistas serão tratados adiante no próximo capítulo.

4.3. Visões sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

“Como nós somos eurocêntricos, né? A gente conhece muito da Europa e a gente não sabe nada da América Latina. A gente não é unido pelo que é nosso. A gente precisa colocar a escola num divã. O ensino de artes num divã.” (Professor Nando)

Um dos objetivos do presente trabalho é pensar sobre as concepções curriculares de Artes Visuais com atenção às suas contribuições para o seu ensino no âmbito das relações entre educação e multiculturalismo, considerando as conquistas dos movimentos sociais que se transformaram em demandas para a escola. Entre essas, as que apresentam maior relevância no âmbito desse estudo são as Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras e indígenas na educação básica brasileira, representando um poderoso instrumento para a interculturalização na educação formal no país.

A Lei nº 11.645 / 2008 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira e indígena”. Art. 1º - O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional,

resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras”.

Ao analisar as sucessivas reformas educativas e constitucionais que desde os anos 1990 vem sendo implementadas na América Latina, Walsh (2011) utilizou os conceitos de interculturalidade crítica e funcional para verificar que a diversidade cultural passou a ser objeto de políticas públicas e que tais reformas, movidas pela lógica do multiculturalismo neoliberal, buscaram o reajuste estrutural do poder no capitalismo global com o reconhecimento e a inclusão (assimilacionista) das novas etnias.

O antagonismo dessa perspectiva com a interculturalidade crítica é especialmente relevante em relação à implementação das referidas Leis que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras e indígenas na educação básica brasileira. Decorridos treze anos da promulgação da primeira delas, não se pode afiançar a sua efetiva implementação nas escolas brasileiras.

O sentido dessas Leis ainda suscita questões entre os/as docentes. Por um lado, alguns/mas entrevistados/as reconheceram que essas leis resultam de reivindicações dos movimentos sociais (Inês, Imara, Miriam Lane e Nilo), compreendendo-as como conquistas de movimentos sociais-identitários, especialmente do movimento negro brasileiro, que asseguram o direito dos/as alunos/as ao acesso a esses conhecimentos/saberes não-hegemônicos.

Por outro lado, algumas entrevistadas apresentaram reticências quanto ao caráter da legalidade ao entenderem que a obrigatoriedade em si é uma medida nociva ao ensino. Antônia, assim como Deise, manifestou a preocupação de que as Leis levem à exclusão da arte europeia dos currículos escolares.

As leis são fundamentais, mas acho também que não é só isso, acho que às vezes existe um radicalismo. A gente não pode esquecer que da mesma forma que nós fomos influenciados pela África, pela arte indígena, nós também temos uma carga da Europa muito grande, então não acho que podemos fechar as portas para a Europa. E existe agora uma linha que quer abolir isso de vez.

Eu acho que dentro do CP II existem as duas coisas: ser eurocêntrico e jogar fora toda a contribuição da cultura europeia, abolir arte europeia. Existem os dois extremos, mas talvez uma ou duas pessoas em cada extremo. Existe aquele que acha que só Europa e aquele que acha que é nada de Europa. E eu acho que tem que ser o meio.

Deise, professora de Desenho que está no CP II há 20 anos e integra a equipe da atual gestão da Chefia do DDAV, posicionou-se contra as cotas raciais no CP II e a favor de uma educação pública de qualidade. Ela celebrou o *know-how* institucional evocando uma ideia de *pedrocentrismo* ao propor o resgate do passado institucional do outrora “Colégio-Padrão do Brasil” para sanar o *déficit* educacional do país, especialmente na região Nordeste.

Eu sou contra cota. A cota para mim é discriminação porque quer dizer que um negro é incapaz. (...) O atual Reitor é a favor das cotas. É obrigatório. Vem de cima para baixo. Eu acho um absurdo ter cota na faculdade, para entrar na faculdade, pardo e negro. O que eu acho é que nós temos que ter uma educação boa desde a educação infantil. Para todos! De qualidade, como o Colégio Pedro II faz. Agora, cota? É como dizer: “Olha, cara, estou separando um numerozinho de vagas aqui para você porque eu sei que você não pode concorrer com aquele cara do Santo Agostinho, Santo Inácio, dos colégios particulares. O Pedro II concorre com os “Santos” (colégios religiosos) sem P.H. (*Curso de Vestibular*), sem cursinho. É educação pública de excelência. Esse é um assunto político e polêmico. (...) O dia que nós tivermos Pedros Segundos espalhados pelo Brasil inteiro dando essa excelência, nós não vamos precisar de cotas (...) O Pedro II não é federal? Por que não podemos sair por esse Brasil a fora? Já pensou o Pedro II no Nordeste? Não falo no sul porque é outro Brasil. (...) Já o Pedro II em Feira de Santana, em Salvador, levando o *know-how* que nós temos, que é único. (...) Esse é um sonho utópico, meu.

Essa visão ecoou no DDAV¹⁴ o entendimento das leis como uma imposição governamental e autoritarismo de esquerda (em clara alusão aos governos do Partido dos Trabalhadores, conforme ouviu a professora Fabiana, no Departamento de Língua Portuguesa há mais de dez anos (vide o 2º capítulo desse estudo), possibilitando a compreensão de que esse aparato legal serve de instrumento de ameaça à cultura universal pela fragilização do espaço consagrado à cultura europeia e ameaça de apagamento ao nosso passado europeu. Faz-se necessário sublinhar que essa visão desconsidera cinco séculos de escravidão e a produção da inexistência das culturas não-europeias que fazem parte da história brasileira.

Foi recorrente entre os/as entrevistados/as, principalmente aqueles/as que entraram nos últimos concursos de 2010, 2013 e 2014 (em que a maioria se situa entre a faixa etária de 30 a 40 anos de idade), a compreensão de que as identidades

¹⁴ O DDAV é um departamento grande e heterogêneo, composto por docentes de duas disciplinas - uma delas, Desenho, se mostra muito distante da temática relativa à educação e cultura -, com visões diferenciadas sobre a diversidade cultural, não havendo em seu âmbito um posicionamento comum, e muito menos uma posição oficial, sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Portanto, a visão em foco não deve ser tomada como uma posição oficial desse departamento de ensino do CP II.

docentes dos/as professores/as de Artes Visuais ainda se encontram muito arraigadas à formação acadêmica eurocêntrica. Esse entendimento propicia a interpretação de que uma das dificuldades para a implementação das Leis em questão resultem do fato delas terem tido pouco aderência na academia, possivelmente por serem demandas dos movimentos sociais e não do próprio universo acadêmico¹⁵.

Apenas uma professora de Artes Visuais entrevistada por essa pesquisa não fez referência à necessidade de se combater o eurocentrismo entranhado no ensino de Artes Visuais, que no caso do CP II foi associado ao EF2. Nesse sentido, foi bastante assinalado que essas Leis têm o potencial de fazer com que a aplicabilidade dos conteúdos de Artes Indígenas e Africanas deixe de ser refém da maior ou menor simpatia dos/as docentes em relação às temáticas sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas.

Foi recorrente também o entendimento de que essa legislação têm potencial para fomentar discussões, explicitar tensões, demandar pesquisa¹⁶, criar acesso às informações e justificar a produção de material didático – houve citação recorrente entre os/as entrevistados/as ligados/as ao EF1 sobre os materiais didáticos elaborados pelo projeto A Cor da Cultura. Enfim, foi forte o entendimento de que as Leis propiciam o empoderamento das minorias étnico-raciais dentro da escola e são instrumento para a conscientização da importância da educação voltada para a pluralidade cultural.

A visão de Ana representa o ponto de vista geral e sinaliza para a importância de um ensino de artes curricularizado, em torno do qual se realiza um

¹⁵ Inês, professora de Artes Visuais do CP II há 15 anos, com muitos anos de trabalho dedicado ao EF1, relatou que em 2008, quando participava da Chefia do DDAV, houve uma auditoria no Colégio por causa de uma denúncia ao MEC de que o Colégio Pedro II não abordava a Lei 11.645. Por isso ela foi convocada pela Direção-Geral na época para representar o Colégio numa reunião com representantes do MEC. Segundo ela:

A denúncia era que o colégio ignorava totalmente a lei. (...) e para os representantes que na época estavam ali nessa função, eu falei que a gente trabalhava sim. Não vamos dizer que o Colégio todo trabalha. Não posso falar disso, mas do ponto de vista do ensino de arte eu posso dizer o que a gente faz. (...) Mas, também dizer que o colégio não fazia nada era um pouco demais. (...) Aí eu nem fiz essa separação de “Pedrinho” e “Pedrão” porque o “Pedrão” também tinha lá um recorte do currículo que abordava algumas questões e eu não podia atestar se trabalham ou não; mas em termos de currículo estava assegurado.

¹⁶ Na época da realização do presente trabalho o professor Nando desenvolvia uma pesquisa chamada Cruzando Raízes, com um grupo de cinco alunos do oitavo e nono anos do EF2 e do Ensino Médio do CP II, voltada para a realização de um sítio eletrônico sobre arte afro-brasileira.

trabalho coletivo, para se abrir a discussão nesse sentido e se contemplar a legislação em foco.

Se não for com lei não acontece uma mudança. (...) Eu acho que ela tem papel a cumprir. Existe um ensino eurocêntrico que dentro da arte, é muito claro. (...) Na verdade, o fato de você precisar botar no currículo mostra como ela não está no currículo. Senão não precisaria estar nomeada aí, fazer essa separação. Eu acho que você ter que colocar no currículo, é um enfrentamento, é a oportunidade de você reivindicar linhas de pensamento. Porque essa discussão curricular ela é a única forma de a gente provocar questionamentos, senão cada um faz o que quer. Eu acho que a questão de colocar no currículo traz o conflito, entendeu? Tem que colocar no currículo, vai mexer no meu programa... Enfim, gera a necessidade de discussão o que, em si, eu já acho bom. Porque colocar no currículo é chamar todos a um pensamento e a uma discussão. Então, enquanto você não coloca no currículo, fulano vai trabalhar com a riqueza que trabalha, fulano vai trabalhar com a ignorância que trabalha em relação aquele tema porque não está no currículo. Então, colocar no currículo é discutir a questão. Eu acho que as questões têm que ser colocadas no currículo porque senão você realmente fica solto e você não garante a discussão. Você só discute se te incomodar; você só vai discutir o que te incomodar, o que bater em você, o que for mexer na sua prática. Senão você não vai discutir: "Ah, deixa isso para lá..." Falando em bom português: você só discute se aquilo vai mexer na sua realidade. Então, tem que colocar no currículo ou propor colocar no currículo.

Além do apoio às Leis, um dos entendimentos mais compartilhado foi o de que somente a previsão legal não assegura uma perspectiva educativa baseada na interculturalidade. Essa visão foi unânime, sobretudo, entre os/as entrevistados/as com experiência com o ensino de Artes Visuais do “Pedrinho” (Maria Amélia, Miriam Lane, Imara, Noelza, Nívea, Inês, Nilo). As Leis são uma referência para práticas docentes, e até mesmo uma defesa para trabalhar temas da interculturalização (como as artes afro-brasileiras, africanas e indígenas), mas elas em si não bastam para um ensino intercultural porque mais do que cumprir a obrigatoriedade tem que haver o desejo de lidar com esses conhecimentos e o compromisso de estudá-los para que sejam trabalhados com dignidade, evitando-se posturas do tipo: "Que saco, eu vou ter que trabalhar isso e não sei falar disso" (Miriam Lane).

Nesse sentido, foi muito assinalado que as Leis evidenciam a necessidade do professor/a-pesquisador/a, considerando-se principalmente a precariedade da formação inicial da Licenciatura em Artes Visuais em relação a essa temática (Nívea, Nilo e Nilmar). Para Nilo elas levam o/a professor/a a repensar a formação única eurocêntrica da graduação, principalmente aqueles/as que tiveram formação na Escola de Belas Artes (EBA/UFRJ) em que as africanidades, os indigenismos e

as artes populares são conteúdos da cadeira de Folclore - um termo muito problematizado e cada vez menos usado.

Nando, formado em 2012, revelou que a sua formação inicial pouco considerou as artes africana e indígena, e em relação a esta última, por exemplo, além de pouco contemplada ela era abordada na perspectiva da teoria do ornato, de acordo com a disciplina Artes Decorativas A e B e Teoria do Ornato. Portanto, ao entrar para o Colégio e verificar a necessidade de seguir as orientações curriculares nacionais e a obrigatoriedade legal de abordagem dos conteúdos relativos à arte indígena e afro-brasileira foi preciso pesquisar para se aproximar desses conteúdos e obter aprofundamento nas questões a eles pertinentes.

Nívea apontou para a necessidade de pesquisar sobre esses e outros novos objetos de ensino que, ao contrário do objeto de ensino da arte acadêmica, não estão pré-estabelecidos. Sem pesquisar o/a docente corre o risco da abordagem superficial sobre a produção artística afro-brasileira e indígena, deixando de contribuir com ações pedagógicas qualificadas que justifiquem essa conquista legal e evitem o esvaziamento dessas Leis, conforme frisou Noelza. Segundo Nívea:

Ainda não tem uma diversidade de materiais. Qualquer aula que você vá dar precisa fazer uma pesquisa. Então, é laborioso, você não pode ter preguiça pra isso. Você vai ter que pesquisar profundamente sobre aquilo que você vai falar. (...) Para a arte popular é preciso que você adentre o universo em que ela foi produzida. Então, isso demanda uma pesquisa muito grande para você poder trabalhar esses objetos, essas produções com as crianças, porque você precisa entender em que contexto ela foi produzida e, principalmente, que muitas delas tem uma função específica, não é só a função estética, elas têm, às vezes, uma função prática e ritualística que precisa ser compreendida para poder ser fruída.

Na graduação eu tive uma cadeira que se chamava Folclore (risos). O nome já não é adequado, mas se os professores fizessem adequadamente seu papel até que não haveria muito problema. Mas, (...) existia uma divisão nítida entre produção popular e a produção acadêmica permeada por um discurso de que o que não fosse acadêmico não era arte. Essa foi a minha formação

A afirmação do/a professor/a-pesquisador/a tem sintonia com a necessidade do procedimento de tradução para reparar a injustiça cognitiva e estabelecer a ecologia de saberes na escola. O procedimento da tradução intercultural consiste em criar a inteligibilidade entre diferentes sem destruir a diversidade, por meio de ações interculturais e intersociais que visam “traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros” e busca “inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização” (SANTOS, 2007, p. 39-40).

Para Santos deve-se evitar o risco da tradução intercultural trair seus propósitos e se tornar em outra forma de Epistemologia do Norte. Nesse sentido, ele entende que a luta por novos saberes e epistemologias deve ser a luta por novos processos de formação do conhecimento. Portanto, há de se cuidar para que os/as sujeitos desse processo não tenham identidades docentes originárias da tradição positivista da epistemologia moderna (SANTOS, 2011, p. 28).

Quanto à possibilidade aventada acima, Nilo considerou que as Leis são como uma “faca de dois gumes” devido à fragilidade da formação inicial. Por um lado, elas são positivas porque demandam pesquisas ao/à professor/a e acentuam a necessidade do/a “professor/a-pesquisador/a”; por outro lado, elas são negativas porque estão sujeitas a folclorização de suas temáticas com trabalhos pedagógicos meramente decorativos. Esse aspecto negativo, atribuído às abordagens precárias realizadas “para constar” e perigosamente ancoradas no senso comum (“Ah, vou fazer umas máscaras africanas para os meus alunos que são bonitas, para constar e dizer que eu estou trabalhando africanidades na escola.”), segundo ele pode ser muito mais prejudicial do que não falar dessas culturas porque afirma estereótipos e preconceitos existentes quando partem de um olhar do tipo: “Ah, coitadinhos, eles fazem uma coisa que parece arte.”

Nilo e Nivea lamentaram que esses conteúdos não sejam dados naturalmente nas escolas sem imposição legal, por isso ele e Ana consideram que as Leis evidenciam as lacunas produzidas pelo eurocentrismo presente na educação brasileira. Nilo deu o exemplo da falta de necessidade de se ter uma lei que determine que se ensine cubismo e se fale de Pablo Picasso na escola, pois são conteúdos consagrados que os/as professores/as não deixam de abordar. Trata-se de conhecimentos hegemônicos, privilegiados, de perspectiva eurocêntrica que estão muito arraigados, difíceis de serem transformados e que não se desconstrói só por ideia, necessitando haver, além da vontade, o inconformismo docente em relação ao eurocentrismo.

Entendo que as conquistas sociais representadas por essas Leis podem ser objeto de diferentes interpretações e aplicabilidade no currículo escolar. Na perspectiva da interculturalidade crítica elas podem contribuir para a descolonização dos currículos monoculturais que predominam na educação básica em processos de deseurocentralização dos conhecimentos escolares na luta contra o racismo estrutural da sociedade brasileira. Por outro lado, na perspectiva

intercultural neoliberal, ao contrário, elas podem servir à celebração do contestado mito da democracia racial brasileira, tomada como uma estratégia para subalternizar as histórias, culturas e formas de conhecimento de povos não europeus nos currículos escolares. Ou seja, estão sujeitas a se tornarem instrumentos de concessão e reconhecimento estratégico para assimilação das diferenças em posição de subalternidade a fim de manter a perspectiva etnocêntrica da cultura hegemônica. Elas podem, sim, servir ao controle étnico e à conservação da estabilidade social propícias ao modelo econômico neoliberal e suas estratégias de incorporação dos grupos historicamente excluídos.

Siss (2003) citou Thomas (1918), Thomas & Znaniecki (1923), Park e Burgess (1921) e Frazier (1932) que colocaram em evidência as possíveis estratégias de controle das diferenças cultural e racial empregadas em sociedades etnicamente estratificadas e apontam para o importante papel que a educação pode desempenhar em tais sociedades. Segundo ela, em sociedades desse tipo busca-se a integração social, reconhecendo-se os diferentes. Porém, o mero reconhecimento da diferença não implica em respeito aos diferentes e nem a sua cultura: muito pelo contrário, esse reconhecimento pode favorecer os processos de hierarquização cultural nos quais a cultura do grupo social dominante é percebida como norma a ser incorporada pelo grupo cultural e racialmente dominado. As diferenças de raça, de cultura, de gênero e de classe não são então percebidas como exemplos de diversidade, mas entendidas como desigualdades.

No caso do ensino de Artes Visuais, as narrativas hegemônicas da história da arte eurocêntrica têm o poder de absorver as tradições artísticas não ocidentais, classificando-as genericamente como Arte Africana, Arte Indígena, Arte Popular. Essas apropriações, feitas em nome do desenvolvimento do pluralismo cultural, acabam por propiciar o risco dos/as professores/as aceitarem currículos ou materiais curriculares que sugiram uma noção de currículo como somatórios de conteúdos informativos a serem transmitidos, o que Canário (2006) denomina como “currículo-catálogo”.

Em Candau (2002, p. 91), referenciada em Banks & Banks (1997), verificamos que tal procedimento se encontra de acordo com a abordagem aditiva para afetar o currículo na perspectiva da diversidade cultural com o acréscimo de determinados conteúdos em diferentes disciplinas, mas sem efetivamente alterar a sua estrutura básica pautada na hegemonia de uma lógica monocultural. Essa

abordagem aproxima-se daquela denominada por Chalmers (2005) como multiculturalismo celebratório ou multiculturalismo leve (*soft*) que, ao contrário do multiculturalismo crítico ou insurgente, tem demonstrado reticências quanto à lida com a dimensão híbrida e intercultural da arte nas escolas (2005, p. 248-249).

4.4. Reformulação curricular, formação inicial e renovação do quadro docente no DDAV

Os/As entrevistados/as foram unânimes no reconhecimento de que a temática do multiculturalismo e a visão de interculturalidade e diversidade cultural são mais pensadas, vividas e aprofundadas no “Pedrinho”. Segundo Núbia, os/as professores/as do “Pedrinho” buscam ir além do ensino da arte consagrada e legitimada. O que, segundo ela, gera conflitos no DDAV:

Eu acho que é um departamento grande (...). E como todo lugar é cheio de conflitos. Eu vejo alguns professores muito preocupados com essa questão, problematizando, questionando, desestabilizando alguns padrões rígidos. E eu vejo que outros nem tanto, são mais estabilizados, mais resistentes. Então, esse departamento se faz da tensão. Cada um tenciona, mexe de um lado. Eu não saberia dizer o departamento como um todo. O que eu vejo são professores tencionando o debate, mudanças e questões. E outros mais resistentes. Você vê pela descrição do próprio currículo de artes visuais. Existe uma tensão nisso: uns querendo preservar determinados conteúdos, outros querendo uma mudança; um outro olhar, uma outra forma de abordar os conteúdos. Essa é uma descrição do departamento.

Para Mari Ana o/a professor/a antigo/a com trajetória institucional ligada ao “Pedrão” é muito/a acadêmico/a e eurocêntrico/a e acha desnecessário lecionar Arte Popular, Arte Indígena e Arte Africana. Miriam Lane citou que não é comum os/as professores/as do “Pedrão” falarem de cultura indígena, arte popular, cultura afro. Essas duas professoras, com mais de 30 anos lecionando no CP II, comentaram que os/as professores/as novos/as que chegaram recentemente no Colégio querem mudanças no currículo do Pedrão, mas ainda tem um grupo forte de docentes que defendem esse ensino acadêmico baseado na história da arte eurocêntrica. Para Nilmar, não há consenso entre os/as professores/as mais velhos/as e os/as jovens, pois estes/as “não querem escutar quem está lá há mais tempo, e quem está há mais tempo não quer escutar os mais jovens”, resultando numa “conversa de surdos”.

Nilmar, quando indagado sobre o zelo institucional com a “homogeneidade curricular”, respondeu remetendo-se a liberdade criativa necessária para a ação do/a professor/a-pesquisador/a:

Acho que no campo das Artes Visuais, quanto ao conteúdo, seria interessante ter uma espécie de coluna vertebral. Agora, eu acho que tem que começar a pensar que os professores são seres pensantes e criativos. As pessoas têm a coluna vertebral de um jeito diferente, umas tem escoliose, outras tem lordose (...) Então, eu sinto que o ideal é ter essa coluna e essa liberdade. (...) Se eu fosse um cara praticante do Candomblé eu poderia dar uma aula incrível sobre Arte e Religião, ou não, se eu fosse interessado. E aí entra o professor pesquisador.(...) E aí eu acho que se o ensino da arte no Pedro II tivesse essa espécie de coluna vertebral e se pensasse esse lugar do professor pesquisador com mais liberdade criativa, poderia ser maravilhoso.

Essa tensão configura o nó para mudança curricular, pois ela se encontra atrelada à identidade do Colégio e associada a uma concepção de democracia baseada na socialização do mesmo conhecimento a todos/as os/as alunos/as, independente do *campus* e sua localidade geográfica e dos referenciais culturais das localidades. Para Nilo a transformação está relacionada à construção de uma nova identidade docente sobre outra que já foi construída durante um tempo com professores ainda atuantes que estabeleceram conteúdos e uma lógica curricular necessários numa época e que acreditam que esse currículo ainda dá conta das demandas atuais da disciplina.

Ana entende que a formação promovida pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) tem relação com a estruturação do currículo do EF2 a partir história da arte, no passado, e também se relaciona com a sua contestação, no presente, pois ela prevalece no quadro docente do DDAV-CP II, tanto entre professores/as novos/as como os/as antigos/as, desde o primeiro concurso de 1992, quando entraram na instituição os primeiros docentes formados na UERJ.

Até 2002, o curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em História da Arte, da UERJ, vinculado à Faculdade de Educação, oferecia formação com forte carga de história da arte ocidental. A partir de 2003 essa Licenciatura foi integrada ao Instituto de Artes, criado em 2002, passando a ser denominada Licenciatura em Artes Visuais ¹⁷. Em 2006 houve um reforma curricular em que foi retirada a ênfase em história da arte que caracterizava essa formação como teórica quando comparada, por exemplo, com a licenciatura da Escola de Belas Artes/UFRJ, considerada de cunho prático. Essa mudança

¹⁷ Atualmente são oferecidos dois cursos de graduação pelo Instituto de Artes da UERJ: História da Arte (bacharelado) e Artes Visuais (bacharelado e licenciatura).

curricular não apenas retirou a ênfase na história da arte, mas passou-se a contestar a sua carga ocidentalocêntrica e a sua perspectiva linear¹⁸.

Quanto à formação superior dos/as atuais professores/as de Artes Visuais do DDAV-CP II, os/as 43 docentes efetivos/as que responderam o questionário dessa pesquisa possuem licenciatura em Artes Visuais e o quadro abaixo indica o local de graduação dos/as docentes efetivos/as de acordo com o ano de ingresso no CP II.

QUADRO 10: Formação Inicial dos/as Docentes Efetivos do CP II por Ano de Ingresso (Dados de 2015)								
FORMAS INGRESSO AGÊNCIAS	Ingresso anterior 1992	Concurso 1992	Concurso 1994	Concurso 2002	Concurso 2010	Concurso 2013	Concurso 2015	TOTAL
UERJ	0	1	1	5	5	7	0	19
BENNETT	5	1	1	0	0	1	0	8
UFRJ	0	1	0	1	0	2	3	7
Outras agências	3	0	0	0	3	1	1	8
Outras formas de ingresso	1	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	9	3	2	6	8	11	4	43

¹⁸O Curso de História da Arte criado em 1961 pelo Instituto de Belas Artes (IBA), da Secretaria de Cultura do Estado da Guanabara, foi o primeiro curso de história da arte em nível superior do Brasil. Em 1973 o curso passou a ser denominado Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em História da Arte, e a ter duração mínima de quatro anos. Em 1978, sob a denominação de Curso de Educação Artística – Habilitação em História da Arte (Licenciatura Plena) passou a vigorar sob a esfera administrativa e pedagógica da UERJ, inserindo-se na Faculdade de Educação, em cuja estrutura organizacional foi criado o Departamento de Educação Artística. Em 2002, foi criado o Instituto de Artes da UERJ, subdividido em três departamentos: de Teoria e História da Arte, de Linguagens Artísticas, de Ensino de Arte e Cultura Popular. Na mesma data, visando à atualização do curso que permanecera com a mesma estrutura por quatro décadas, foi feita a reforma curricular e passou a existir o Curso de Artes com licenciatura e bacharelado nas habilitações Artes Plásticas e História da Arte, funcionando no sistema de créditos, com duração de quatro anos, e para o qual ingressaram estudantes até 2005. Nesse mesmo ano foi criado o Mestrado em Artes da UERJ. Em 2006 foi realizada uma nova reforma curricular e o Instituto de Artes passou a oferecer três cursos em sistema seriado, com duração de quatro anos: uma licenciatura em Artes Visuais, um bacharelado em Artes Visuais e um bacharelado em História da Arte. Em 2011 foi criado o doutorado no Instituto de Artes.

Fonte: artigo Do silêncio à marginalização: arte e África, IBA e UERJ, do Prof. Dr. Roberto Conduru, Professor do Instituto de Artes da UERJ, Membro do Comitê Brasileiro de História da Arte (CBHA), apresentado no XXVI Colóquio do CBHA, em 2007. Encontrado em: http://www.cbha.art.br/coloquios/2006/pdf/19_XXVICBHA_Roberto%20Conduru.pdf (Acesso em 21/10/2005).

Destaco desses dados a preponderância da formação na UERJ nesse quadro docente. A maioria dos docentes efetivos de Artes Visuais do Colégio Pedro II possui licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (42%). Em relação a esses/as, nota-se que houve um acesso crescente dos/as egressos/as nos cinco concursos para professores/as de artes visuais realizados pelo Colégio, de 1992 até 2013 (com representação notável nesse penúltimo concurso), com uma súbita queda no último concurso em que preponderou os/as professores/as com graduação na Escola de Belas Artes da UFRJ.

No passado, especialmente de 1992 até 2002, período referente à consolidação do atual currículo do “Pedrão”, consolidado com o PPP-2002, quando quinze professores/as ingressaram e se mantiveram no CP II por meio dos três primeiros concursos para a docência de Artes Visuais (1992, 1994 e 2002)¹⁹, oito deles/as (53%) licenciaram-se no Curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em História da Arte, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Na atualidade, entre os/as docentes graduados/as pela UERJ, nove foram formados/as no formato anterior da licenciatura, cinco se formaram no período de transição do currículo (com formação concluída nos anos de 2004, 2005 e 2006) e quatro cursaram apenas no formato atual. Os/As que experimentaram o formato atual ingressaram no CP II nos concursos de 2010 (3) e 2013 (6). Nesses dois concursos, apenas 3 docentes foram formados no antigo curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em História da Arte.

Em relação à pós-graduação, há uma qualificação profissional alta quando comparada aos percentuais dos 1.147 professores/as efetivos/as do Colégio Pedro II em 2015 (23,89% dos docentes possuem curso de Especialização, 33,98% de Mestrado e 7,13%, de Doutorado²⁰. Ver quadro abaixo.

¹⁹ O quantitativo é o seguinte: entraram e se mantiveram em atuação por tempo extenso no CP II o total de 21 professores/as concursados/as em 1992 (6), 1994 (6) e 2002 (9). Desses, cinco eram as mesmas pessoas que fizeram e foram aprovados/as em dois concursos. Aqueles/as com formação na UERJ eram dez, sendo que dois eram as mesmas pessoas pela razão citada acima. Dessa forma, referindo-me apenas ao quantitativo real, cheguei ao número total de 15 concursados com 8 formados pela UERJ. Desses 8 docentes, apenas um não faz mais parte do quadro docente do DDAV. Essas informações foram confirmadas em parte pelos questionários e em parte pelo meu conhecimento de causa, pois participei e fui aprovado no concursos de 1992 e 1994, além de ter participado da banca avaliadora do concurso de 2002.

²⁰ Dados apresentados por Greice Cohn em sua tese de doutorado Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro do Colégio Pedro II com obras contemporâneas (2015). A autora obteve esses dados via Sistema de Acesso à Informação do Governo Federal (e-SIC – [HTTP://www.acessoinformacao.gov.br](http://www.acessoinformacao.gov.br))

QUADRO 11:			
Formação em Pós Graduação dos Docentes de Artes Visuais do Colégio Pedro II (Dados de 2015)			
DOCENTES FORMAÇÃO	EFETIVOS/AS	NÃO-EFETIVOS/AS	TOTAL
ESPECIALIZAÇÃO	30	5	35 (69%)
MESTRADO	28	2	30 (58%)
DOCTORADO	7	0	7 (13%)
PÓS-DOCTORADO	0	0	0

Do total de docentes que responderam ao questionário, apenas quatro efetivos/as não possuem nenhum tipo de pós-graduação e onze não fizeram mestrado²¹. O mestrado foi cursado por 28 docentes efetivos/as. O doutorado foi feito por sete docentes, e apenas um foi feito antes de 2010. Cinco se doutoraram em cursos da UFRJ e dois em cursos da UERJ. Três teses foram feitas no campo da educação e tiveram o ensino de artes visuais do Colégio Pedro II como campo de pesquisa. Entre as dissertações, cinco delas se situam no campo da educação e uma teve o ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II como campo de pesquisa.

Nilmar manifestou entendimento da complexidade de se retirar a linearidade do ensino de história da arte na formação inicial. Em sua experiência como professor da graduação da UERJ, na cadeira Arte, Pensamento e Forma, para alunos/as do segundo semestre do 1º ano, com predominância da faixa etária de dezoito e dezenove anos, a pedido da Direção do Programa de Graduação do Instituto de Artes, organizou um curso não linear, não-ocidental, sem restringir-se ao eixo Brasil-Europa-Estados Unidos, mais centrado no percurso Brasil-Oceania-Ásia-África. Segundo ele, a experiência foi “trágica” para ele e para os/as alunos/as porque todo o pensamento da história do Brasil, em geografia e em várias outras

²¹Os cursos de pós-graduação *latu-sensu* mais recorrentes foram os de Ensino da Arte (10) – com destaque para o Curso de Especialização em Ensino da Arte que foi oferecido até 2013 pela Universidade Veiga de Almeida, cursado por 5 docentes²¹-, História (5) – história da arte e história do Brasil -, Arte-terapia (4), Educação (4). Os cursos de mestrado foram feitos nas seguintes universidades: 9 na UFRJ, 6 na UERJ, 4 na Universidade Federal Fluminense (UFF), 5 em outras universidades brasileiras (apenas um fora do Rio de Janeiro) e 4 em agências educativas internacionais (Alemanha, EUA, Espanha e Paraguai). Onze docentes se tornaram mestres na área de educação – apenas 2 em ensino de arte: Pedagogia da Arte/Ludwig-Maximilians, Munique/Alemanha e Ensino Contemporâneo da Arte/UFF – e 14 na área de artes em geral – com destaque para aqueles ligados à teoria da arte: História da arte/UNICAMP (1), História e Crítica da Arte/EBA-UFRJ (3), Arte e Cultura Contemporânea /Instituto de Artes-UERJ (4) e Ciência da Arte/UFF (2). Quinze concluíram em 2010 ou após esse ano, 8 na primeira década desse século e 5 na segunda metade do século XX.

áreas, é historicista, baseado na relação de causa e efeito, e por isso de cinquenta alunos/as apenas dois conseguiam acompanhar o curso e fazer conexões sem a linearidade eurocêntrica conduzindo o percurso cognitivo.

No CP II, ele percebe um risco igual porque existe a crença pré-requisitória eurocêntrica de que não há como falar de Picasso (século XX) se o/a aluno ainda não sabe quem foi Michelangelo (século XVI). Segundo ele, a linearidade é importante numa perspectiva culturalista, a partir de temas ou tópicos específicos, sem tanta preocupação com os encaixes dos estilos artísticos com períodos históricos e regiões geográficas.

Segundo Mari Ana, existe um grupo de professores/as antigos e novos atuantes no “Pedrão” que é contrário ao paradigma da linearidade da história da arte eurocêntrica que rege o currículo desse segmento de ensino. Alguns/mas professores/as antigos/as passaram a achar que a cronologia engessa o ensino de artes. Segundo ela, a nova visão (que a entrevistada caracterizou como “evolução”) se deve aos seus estudos de mestrado e doutorado.

No segundo semestre de 2013, o Professor Alexandre Guimarães, concursado de 2002 e que na época encontrava-se fazendo doutorado no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UERJ, apresentou ao DDAV uma Proposta de Reforma Curricular de Artes Visuais do Colégio Pedro II²², de sua autoria, visando integrar o ensino do “Pedrinho” e “Pedrão” a partir da atualização e maleabilidade curricular (principalmente em relação às classificações consagradas no currículo do EF2) e a defesa de uma proposta pedagógica mais fluída com conteúdos relacionados a diversos eixos temáticos, inspirado no “belo trabalho de Artes Visuais já realizado no Pedrinho”²³, caracterizado por um “currículo mais fluído, orgânico, sem a linearidade”.

²² Ver a síntese dessa proposta no ANEXO 6 – Síntese da Proposta de Reformulação do Currículo de Artes Visuais do 2º Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio / 2013.

²³ Na texto introdutório dessa proposta o Professor Alexandre se disse estimulado também pelo novo grupo de professores/as recém egressos do concurso de 2013, do qual ele fez parte da banca. Em relação aos novos docentes, egressos do concurso de 2013, no total de 11 professores/as, dos quais 7 se licenciaram pela UERJ (63,6%), o Professor Alexandre chamou atenção para suas provas de aula que incluíram os seguintes temas: iconografias e representações da negritude; as relações da produção contemporânea no Brasil e na América Latina; Arte e Mitologia, envolvendo ao mesmo tempo a arte antiga, o corpo e a produção contemporânea, além de promover relações possíveis entre as artes indígenas, as poéticas populares e os happenings e as performances. Em síntese, essas aulas foram significadas por ele como um novo caminho a ser percorrido para construir o ensino da arte renovado a partir de situações desfronteirizadas e em direção ao reencantamento das manifestações artísticas e das imagens.

Essa proposta foi relacionada por seu autor com o ensino contemporâneo e multiculturalista, voltada ao reconhecimento da cultura popular, da afro-brasilidade e da arte latino-americana, destinada a destronar as abordagens eurocêntricas e as hierarquias culturais, e referenciada principalmente nos Estudos Culturais, na Arte Contemporânea e nas ideias do filósofo, historiador, crítico de arte francês Georges Didi-Huberman. Um dos destaques de sua base conceitual foi o conceito de arte expandida que possibilita ir além de “recortes temporais fixos, se diluindo em outros conhecimentos, se misturando com outros saberes, rompendo fronteiras e atravessando muitas temporalidades”.

Essa proposta não teve maiores desdobramentos práticos dentro do DDAV²⁴. A sua relevância foi contestar o currículo do “Pedrão” e provocar identidades docentes muito arraigadas à tradição artística clássica, causando uma inquietação que Mari Ana definiu como a dificuldade de transformar um currículo assentado em conteúdos histórico-lineares para estruturá-lo por eixos temáticos que significa “mudar tudo. É o desconhecido completo”

Nando entende que o DDAV encontra-se em processo de transição do quadro docente e as modificações no currículo do EF2 devem ser graduais, respeitando-se os valores e práticas dos/as professores/as antigos/as. Segundo ele, as transformações “chocantes” impulsionadas por professores/as novos/as que chegaram à escola com “muito conteúdo e pouca experiência” pode inviabilizar processos de mudanças porque desconsidera que está em curso uma etapa de transmissão geracional.

Outros professores já acham que têm que mudar de uma vez só. “Já que é para mudar, muda logo, porque aí dá um choque mesmo”. (...) Porque a questão da proposta do Alexandre é que ela era muito plural. Quando ele trouxe para discutir eu até conversei com ele, participei do grupo que estava discutindo, mas morreu por conta da pressa em chegar num resultado pela forma. Como rompeu todos os paradigmas, todas as estruturas, a coisa não ia funcionar, porque as pessoas não sabem. Daqui a algum tempo nosso departamento vai ser composto por professores novos, mas a gente ainda têm professores que estão no colégio há

²⁴Em 2014, já com a nova chefia do DDAV, a discussão foi contemplada no Colegiado, realizado em 04 de fevereiro. Mas, com o tempo ela foi saindo de foco e não gerou desdobramentos significativos. Segundo Deise, a professora de Desenho que participa da atual gestão do Departamento, a proposta “não teve aceitação pela maneira como estava sendo colocada”. Muitos/as entrevistados/as discordaram da forma personalizada de encaminhamento, sem ter havido discussões preparatórias para a produção de uma proposta coletiva. Nesse sentido, Nilo apresentou as seguintes questões: “Mas, aí tem meandros: se a gente vai mudar, para que a gente vai mudar? Por que a gente vai mudar? A gente realmente vai mudar? Quem vai se propor a mudar? É uma proposta individual? É assim que se constrói uma renovação de currículo? Ou isso tem que partir do desejo de uma maioria?”

muitos anos, trabalham da mesma maneira. Têm professores que não se atualizaram, que estão muito confortáveis com o conteúdo.

(...) É impossível você romper a lógica cronológica e trabalhar por eixos temáticos: corpo, mitologia, religião. As pessoas não conseguiram nem entender o que ele estava falando, aí gerou um caos, foi uma chuva de críticas em cima dele.

(...) Eu sou sempre a favor de mudar, mas mudar progressivamente para que as pessoas não se sintam desrespeitadas. Também tem um pouco disso das pessoas que são novas, às vezes elas chegam aos lugares e não consideram as pessoas que estão aqui há mais tempo e têm um trabalho também. Às vezes, é o trabalho da vida delas. Para você, professor que está chegando, pode ser desatualizado, pode não ter eficácia, mas elas passaram a vida construindo aquilo.

(...) Então, tem que considerar isso. E eu acho que é importante que essas pessoas que estão aqui há mais tempo façam parte dessa mudança. Precisamos valorizar a experiência delas.

Essa consideração com as práticas pedagógicas ligadas ao ensino eurocêntrico vem dando o tom do processo de modificações graduais no currículo do EF2, que ocorre desde 2014, após doze anos sem sofrer qualquer alteração substancial. São mudanças progressivas feitas ano a ano, que começaram pelo 6º ano, e que visam colocar cada vez mais a arte brasileira no centro do currículo e, sobretudo, se ajustar ao processo em curso no DDAV de transição geracional de professores/as, evitando mudanças radicais associadas à Proposta de Reformulação Curricular feita pelo professor Alexandre Guimarães.

O programa do 6º ano sofreu compactações (“Expressões Artísticas: Arte Indígena e Arte Africana” / 2º trimestre; “A Arte das Grandes Civilizações” / 3º trimestre) e acréscimos (a Arte Popular foi incorporada na formulação “A Cor na Arte Popular Brasileira” / 1º trimestre; a Arte da Pré-História na América Latina foi incorporada na formulação “A Arte na Pré-História: Brasil, América Latina e Europa” / 3º trimestre) ²⁵.

A Arte Popular passou a ser o contexto de referência para o estudo das cores (“A Arte Popular Brasileira e a presença da cor como elemento visual constituinte de sua formação”) e dela deriva a sugestão de “material/técnica” a ser utilizado (Festa Popular). No entanto, Arte Popular não está relacionada como um dos Pontos Nodais do 1º trimestre que continuam sendo a conceituação, identificação, diferenciação, seleção e produção das cores primárias, secundárias, neutras, quentes, frias. A unidade programática “A Arte na Pré-História: Brasil, América Latina e Europa” deixa de fora a Arte Pré-histórica existente no continente africano,

²⁵ Ver a Proposta de reformulação curricular do 6º ano/EF2 que foi efetivada a partir de 2017 no ANEXO 7.

mas a unidade seguinte “Expressões Artísticas: Arte Indígena e Arte Africana” elege as Artes Africanas e Indígenas (no título elas aparecem essencializadas pela formulação no singular) como Pontos Nodais e inova ao sugerir a performance (uma das manifestações de arte contemporânea) entre os “materiais/técnicas” a serem utilizados, deixando ver uma influência de perspectiva da arte contemporânea nesse currículo. Esse conteúdo programático incorpora a Arte do Egito Antigo como uma das expressões da Arte Africana, mas a deixa de fora da unidade programática seguinte, “A Arte das Grandes Civilizações”, que se restringe às Artes da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma), sem referência à Arte da China, da Índia ou da Mesopotâmia.

Dessa forma, foram preservadas as áreas curriculares que segundo Abigail permitem espaço de atuação ao/à professor/a que não quer trabalhar com o ensino da arte inter/multiculturalmente, evitando assim trabalhar com os programas de 6º e 8º anos. Segundo ela, tem anos/séries que “não trabalham tanto; ou então, você vai trabalhar com arte moderna, cubismo, e você fala: ‘O Picasso usa máscara africana’. Você resolve o problema e acabou. Faz uma citação, não se aprofunda.”

Para Ana, no EF2, se o/a professor/a quiser ficar conteudista e trabalhar apenas transmitindo a história da arte prescrita no currículo ele/a não vai criar problema para a escola. Da mesma forma que ela entende ser possível trabalhar com arte como experiência prática a partir desse currículo. O problema, para o grupo de docentes insatisfeitos com esse currículo, reside justamente em não haver garantia para que haja a experimentação da arte, pois esse currículo tende ao ensino mais conteudista e teórico; e permite que se prescindia da parte prática, ou então que seja realizada de maneira muito superficial.

Segundo Nando, essas mudanças graduais não vão fazer com que esse currículo deixe de ser cronológico, linear e eurocêntrico, mas elas cumprem o objetivo de trazer o Brasil para dentro do nosso currículo, pois esse “é o primeiro caminho”. Segundo ele, o eurocentrismo encontra-se arraigado na cultura brasileira, presente nas falas racistas entranhadas no discurso ordinário, o que acarreta a falta de uma “autoimagem mais brasileira” e cria uma “barreira cultural” que impede a construção de uma identidade brasileira não-eurocêntrica. Para ele necessitamos de um caminho de auto-conhecimento para nos reconhecermos como uma nação plural que coloque o Brasil no centro das identificações culturais considerando-se que “ser brasileiro” deveria compreender o conhecimento das expressões artísticas indígenas

e africanas, além da implementação de uma dinâmica identitária de reconhecimento de semelhanças-diferenças com os “nossos vizinhos sul-americanos”.

Então, formar identidade para duzentos e quatro milhões de pessoas é impossível. Mas, tem algo que nos une, mas não é nosso. (...) Acho que dentro do Colégio o importante é que a gente valorize o que é nosso. Valorizando o que é nosso, qual é a nossa relação com nossos vizinhos? O que eu, brasileiro, e um colombiano temos de igual? Na década de 40 teve um movimento de Realismo Social na Colômbia muito parecido com o nosso da década de 30. São dez anos de diferença. A gente não se importa de botar lado a lado Barroco na Europa e Barroco no Brasil com um século de diferença, mas não consegue fazer essa aproximação de dez anos. Todo mundo na Colômbia conhecia o trabalho de Hélio Oiticica, Lygia Clark, sabiam quem era Portinari, Di Cavalcanti, eles me perguntavam do Modernismo, da valorização. E eu simplesmente não sabia nada sobre a arte deles. O único artista colombiano que eu conhecia era o Botero.(...) Você tem lugares em São Paulo (...) em que só se fala espanhol, está parecendo Nova York. (...) no bairro da Liberdade é comum ver gente falando japonês. (...) Então, a gente não conhece essas coisas, e se a gente não se conhece a gente nunca vai conseguir largar essa coisa centralizadora, de uma cultura única, de um padrão que vai “embranquecendo” a população brasileira. (...) Eu cheguei numa livraria na Colômbia e falei: “Você tem algum livro de arte Pré-Colombiana”. Ela olhou para minha cara, ficou espantada: “Creio que você esteja querendo dizer Arte Pré-Hispânica”. Aí, eu falei: “Ah, me desculpa.” E fiquei envergonhado de ter falado aquilo, porque eles sempre foram Colômbia. Aí eu me dei conta de como eu fui eurocêntrico falando aquilo, né? Não existe Pré-Colômbia na Colômbia. Eles sempre foram Colômbia. E aí para eles é Pré-Hispânico. “Nós sempre fomos uma cultura, a gente vendia sal para os nossos vizinhos, nós éramos a nação mais rica da América. A gente tinha rotas, a gente tinha coleta de lixo aqui. Os espanhóis só nos detonaram porque eles chegaram e encontraram estradas abertas e eles vieram subindo, e com armas de fogo. E aí é isso, nós éramos uma cultura, os espanhóis malditos vieram, nos mataram, nos subjugaram e hoje nós somos o que somos. Falamos espanhol porque eles vieram aqui, subjugaram a nossa cultura. Mas a cultura da Espanha não é a nossa cultura, nós somos latino-americanos”. A diferença começa daí.

Assim, Nando, Nicéia, Núbia e Abgail defendem que o currículo seja mais voltado para o Brasil para que os/as alunos/as conheçam as suas próprias realidades e a partir delas possam ampliar seus conhecimentos e seus repertórios visuais, pois atualmente eles/as sabem mais sobre Michelangelo e o Renascimento do que sabem sobre Di Cavalcanti ou Hélio Oiticica. Além de se formarem sabendo quem foi Caravaggio sem nunca ouvirem falar em Lygia Pape na escola.

Entretanto, cabe colocar em questão o entendimento de Abgail de que a prioridade dada à arte brasileira conduz o ensino de artes, inevitavelmente, a uma abordagem multicultural. Nando, que pensa a educação em Artes Visuais na sua extensão e pluralidade para incorporar o fluxo da cultura visual contemporânea além das imagens institucionalizadas como arte, destacou a importância de se trabalhar cada vez mais com a arte contemporânea brasileira não-sudestecêntrica, descentralizada do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, sendo um desafio para o/a

professor/a-pesquisador/a a busca por artistas de outros lugares do Brasil e do mundo.

Do contrário, corre-se o risco de se continuar com uma pedagogia de saberes e verdades (LOPONTE, 2004) que legitima determinadas relações de gênero, etnia-raça e poder de acordo com a epistemologia nortecêntrica, porém em nome da arte brasileira. Que arte brasileira?

Segundo Bonin (2010), apoiada em Hall (2006), as culturas nacionais são dispositivos discursivos que representam a diferença como unidade ou identidade. Frequentemente nos identificamos enquanto brasileiros por meio de mitos fundadores e de narrativas históricas ligadas ao surgimento da nação brasileira e do “povo brasileiro” como resultante do encontro dos legados de “brancos”, “negros” e “índios”, que posicionam em centrais ou periféricas as “heranças” desses diferentes povos e culturas.

Não é por acaso que se elege como herança indígena a naturalidade, ou como herança negra a sensualidade, ao passo que sagacidade, civilidade, apego ao trabalho, entre outros atributos, são enaltecidos como heranças europeias. Não é por acaso, também, que muito facilmente nos declaramos descendentes de italianos, alemães, franceses, espanhóis, enquanto nos distanciamos de uma descendência africana ou indígena. Se, de um lado, fazemos referências aos imigrantes europeus nomeando os países e até a região de proveniência, de outro, as referências são genéricas quando se trata de povos africanos ou indígenas. A exemplo disso podemos citar as genealogias familiares nas quais se omitem ou se desconhecem ascendências indígenas e africanas, as obras literárias e os livros didáticos de história, nos quais se fala genericamente de “escravos negros” ou “negros da África”, “índios” ou “tribos primitivas”. O que se processa, na cultura ocidental, é o apagamento das violentas histórias de submissão das etnias indígenas e africanas e, ao fazer isso, se apagam também as especificidades destas culturas, suas nomeações específicas, as razões que poderiam nos orgulhar de manter tais marcas nas histórias familiares e pessoais.

(...) São raras as referências feitas às distintas civilizações, que ocupavam vastamente o continente americano antes do período das grandes navegações. Isso ocorre como efeito de narrativas cujas referências são eurocêntricas – nesta perspectiva as terras do continente americano são referidas apenas depois daquele brado fundacional “terra à vista”, e essa forma subordinada de narrar a história parece colaborar para confirmar a superioridade europeia e a condição de “novo mundo”, útil ao “velho mundo” (p. 77 e 80).

Trata-se aqui de argumentar pela construção de uma educação de qualidade atravessada pela promoção da educação intercultural crítica no ensino de Artes Visuais, baseada em relações desierarquizadas entre as culturas e seus saberes, que tem como uma de suas primeiras e principais ações o combate ao caráter monocultural e etnocêntrico das culturas escolares, colocando em questão os *ethos*

culturais por meio da análise da ancoragem histórica e social dos diferentes saberes e produções artísticas circulantes na escola.

4.5. A educação de qualidade e o ensino de Artes Visuais “*Out of the Box*”

“De ningún modo intento sugerir que sea incorrecto privilegiar el enfoque de Europa y Occidente; el problema es no ser consciente de que eso es lo que está haciendo”.
(Edward Said)

Conforme indicaram os dados apresentados nesse capítulo, entre os/as entrevistados/as houve muito eco quanto à inadequação da construção curricular do EF2 aos tempos atuais por refletir erudição enciclopédico e eurocentrismo incompatíveis com os novos sentidos da arte e de seu ensino. A sua contestação refletiu a existência da visão descolonizadora, principalmente no “Pedrinho”, articulada com a construção de um ensino intercultural, que no “Pedrão” tem inspirado os primeiros passos para a reformulação de um currículo que se manteve o mesmo desde a década de 1990.

Os/As entrevistados/as compartilham da visão de que existe um currículo pesado e extenso no EF2 que é menos prazeroso para alunos/as e professores/as do que aqueles do EF1 e EM. Trata-se de um currículo com uma carga de história da arte que Ana e Nilmar consideraram como um “massacre de conteúdos” com “dois mil anos de imagens” apenas no 6º e 7º anos (Nilo). Nando assinalou o percurso desnecessariamente equivalente a um curso de graduação no Bacharelado de História da Arte, razão pela qual Maria Amélia classificou como um currículo de formação de “mini-historiadores/as da arte”.

Nilmar, professor novo com experiência institucional limitada ao Ensino Médio, apesar de não achar imprescindível a carga de história da arte do Ensino Fundamental para que os estudantes possam estudar a arte contemporânea no Ensino Médio, percebeu que aqueles/as que contam com essa bagagem histórica conseguem ver mais obras, mais abas, mais polissemia nas obras de arte contemporânea. Os/As alunos/as que vêm do Ensino Fundamental do CPII entendem as imagens de forma mais clara, diferentemente daqueles/as que são concursados/as e que não tem a bagagem de ensino de artes visuais proporcionada nos segmentos anteriores do Colégio. Segundo ele, “é radicalmente diferente”

porque eles/as conheciam as imagens de outros períodos históricos e sabiam reconhecer obras de Michelangelo a Duchamp, além dos movimentos artísticos da vanguarda modernista, como o Dadaísmo. Além disso, conheciam o funcionamento da aula de Artes Visuais, sabiam o que esperar e já possuíam suas avaliações pessoais sobre gostar ou não da disciplina. “Muitos odiavam, falavam que não gostavam da matéria, outros adoravam, então é muito diferente dar aula para um pessoal que não é do Pedro II”.

Esse entrevistado, entre outros/as, problematizou o efeito dessa opção curricular e salientou que a ideia de arte no EF2 é padronizada e ligada ao passado. Assim, os/as alunos/as desse segmento de ensino (compreendidos/as na faixa etária de 11 a 14 anos) não entram em contato com a pluralidade de manifestações da arte contemporânea e ficam sem acesso aos investimentos que ela faz em questões atuais, muitas delas de extrema relevância para a formação da cidadania.

Ana assinalou que essa opção tem causado o entendimento de artes visuais apenas como objeto de ensino escolar, sem ligação com a vida²⁶. Porém, ela que atua há mais de 10 anos com turmas de 1º ano de ensino médio, ou seja, na série terminal do ensino da arte institucional, mesmo tendo reconhecido o peso do longo

²⁶ Essa percepção de Ana advém de uma dinâmica habitual que ela realiza no início do curso no 1º ano do EM. Nela os/as estudantes diferenciam artes visuais de música identificando a primeira como conhecimento associado a obras antigas enquanto música é associada com vida, cotidiano, prazer e obras recentes.

Eu faço uma rodada com os alunos perguntando: "pense em uma música". Aí, cada um fala a primeira música que vem a cabeça. Sem censura, a primeira que vier. Aí eles falam. Surge música americana, MPB... Têm de tudo. Ficamos, então, com um “balaio de músicas”. Não vamos nos esquecer dessas músicas. Ok. Depois, fazemos outra rodada, só que agora com obras de artes visuais. Aí, já vem logo o murmúrio... "Música é tão fácil, estava tão bom... Era prazer puro, agora vem o conhecimento." Eles falam isso. Quando você fala em artes, vou ter que acessar conhecimento. Música não é conhecimento, é natural... Aí eu falo: “Então, começa, acessa o conhecimento”. Aí, vem tudo o que eles vêem dentro da escola. Eu falo: “Não, sem censura. A primeira que vier na cabeça”. Aí, vem: “Monalisa...” Vem o currículo todo, até a Modernidade. (...) Eu pego todas as referências e formo duas colunas: uma coluna de músicas e outra de artes. E pergunto: "Vocês percebem alguma diferença entre esses dois conjuntos?". (...) Eles sempre chegam: "Ah, professora, as músicas são mais novas e as artes são mais antigas." E é. Na verdade a obra mais recente é “Guernica”. (...) E falo para eles: "Então, estão vendo, vocês não são responsáveis... Vocês estão respondendo ao que foi ensinado”. (...) A música mais antiga não chega há um século, a música mais nova, não passa de um século. Um anacronismo total. Essa é a primeira aula, é por isso que vocês vão estudar arte contemporânea e vocês não vão sair da escola ignorando a arte do seu tempo. E eles viram no Pedrinho alguma coisa; mas, já esqueceram, né? Isso é repetição. Escola tem que ser repetição. Exatamente por isso que tem que ter arte na escola. Porque ela não está na vida... Ou eles não enxergam que ela esteja. Ela pode até estar e eles não enxergam. Eles passam de ônibus e “não veem” a escultura do Waltércio Caldas no início da Rua Primeiro de Março, no Centro. Enfim, têm as estátuas e os bustos espalhados pela cidade... Está tudo ali, mas eles não percebem... Não percebem ou não percebem aquilo como arte. Não valorizam. Então, a gente precisa acordá-los para o que está na vida também. A arte que eles não percebem. (...) Enfim, é um exercício de abrir o olho.

percurso conduzido pela história da arte ocidental, valorizou o acesso que ele propicia ao mundo da arte internacional, especialmente nas grandes capitais europeias. Além disso, ela ainda destacou que esse conhecimento complementa a formação de licenciandos/as que a instituição recebe para estágio obrigatório:

E aí quando a gente vai falar de história da arte é que é o problema, o currículo é denso. Você pensar que em quatro anos sexto, sétimo, oitavo e nono ele tem que sair da Pré-História e chegar na Arte Moderna... Socorro! É muita coisa. É uma fase nesse momento da vida do aluno, adolescência, tudo isso que está acontecendo, essa resolução... E ele tem que dar conta. É muita quantidade. Ao mesmo tempo não tem outro jeito, na primeira série acabou. Então, se a gente quer que esse aluno tenha um panorama da história da arte, das histórias da arte, até a contemporaneidade, inclusive, a gente vai ter que contemplar isso de alguma forma, mal ou bem. Então, é uma sinuca porque isso é um diferencial. O aluno que sai do Pedro II tem esse referencial, tem esse conhecimento. Tenho recebido retornos de alunos que estão estudando fora do país, de alunos que escolheram cursos em outro lugar, em outra cidade e que ficam emocionados pela bagagem que o Pedro II deu. Por ele entrar no museu e saber o que é aquilo. Ele conhecer, ele situar aquilo no espaço. Tem uma aluna que foi fazer Ciências sem Fronteiras, na Inglaterra, mas ela foi à Paris e ela entrou no museu e disse: "Eu agradei todos os dias as aulas de arte contemporânea, porque eu pude compreender e dialogar com aquilo ali." Outro aluno que manda: "Ah, eu agradei porque eu sabia o que era..." Aí falou da história da arte. "Que eu sabia o que era um movimento, que veio depois do outro, eu agradei." Então, você vê que o aluno usufrui. Isso tudo é do aluno, esse conhecimento ele tem... Entendeu? Eu estou recebendo estagiárias toda hora, e elas dizem: "Não aprendo na faculdade o que se aprende aqui." Então a gente tem que ver que tem uma qualidade no que se faz aqui. Com todas as dificuldades, tem uma qualidade. Então, a gente tem que valorizar também. Há relevância.

O efeito dessa construção de ensino linear e pré-requisitória é reconhecido e valorizado por seus/suas destinatários/as, tal como assinalou C. M., aluna da 1ª série do ensino médio do *Campus* Centro, em 2013:

Passei a perceber o mundo de outra forma e consegui compreender a arte contemporânea. (...) Eu vi esse curso do primeiro ano como algo que ratifica todo o aprendizado anterior de Artes. Pareceu uma coisa como "sabe por que você aprendeu tudo isso antes? Para agora conseguir entender todas essas coisas maravilhosas." Estou meio desesperada com a ideia de não ter mais suas aulas até o terceiro ano.

Cabe destacar que a eficiência desse formato de ensino de Artes Visuais de qualidade²⁷ se estabelece a partir dos critérios tradicionais de definição da obra de arte segundo as formas de distinção social que confere legitimidade à essa percepção artística por orientar o consumo no mercado simbólico que diferencia

²⁷ Que pode abrigar, inclusive, a disciplinarização do comportamento em espaços museais, conforme relato de uma aluna para o professor Nilmar: "Fui ao museu e lembrei de você porque tinha uma faixa para não atravessar para perto da obra, eu sabia disso porque eu tinha ido com você, a minha amiga não sabia".

socialmente o seu consumidor. Segundo a teoria de capital cultural de Bourdieu (1992b), a obra de arte como elemento simbólico existe apenas para os que detêm as referências para assim entendê-la, de acordo com o código socialmente constituído e mantido por determinados grupos culturais e econômicos. Por outro lado, aqueles/as que não dispõem de instrumentos e formação para definir os traços de uma dada obra não têm como discernir sobre o que é a obra de arte e as benesses simbólicas e espirituais que ela comporta.

Dessa forma, o acesso às produções artísticas diversificadas, com a consequente ampliação de horizontes culturais, subsidia o entendimento da função do ensino de Artes Visuais na educação de qualidade para o desenvolvimento cultural da juventude, que se encontra plenamente incorporado em suas ações educativas em todos os segmentos da Educação Básica institucional, definido com uma das características da excelência do ensino em questão.

Com isso não se trata aqui de pôr em questão o papel de propiciar o acesso ao patrimônio histórico e artístico a fim de ampliar os horizontes culturais dos/as estudantes, pois o acesso à produção artística no geral, seja ela caracterizada como popular, acadêmica, contemporânea, é um direito de todo/a cidadão e cidadã e trata-se de uma questão política e filosófica que, como veremos adiante, quando concretizada em visitas às exposições e eventos de arte e cultura, contribui para o exercício do direito à cidade e ao bem comum que ela comporta pela iniciação aos seus códigos e pelo cultivo do prazer em conhecê-la e com ela interagir.

O que importa aqui é aprofundar a problematização feita pelos/as entrevistados/as em relação à tradição eurocêntrica do ensino de artes institucional, concentrado no EF2. Para tanto parto do conceito de eurocentrismo de Quijano (2005)²⁸. Segundo ele, trata-se de uma construção intelectual própria do processo de modernidade que gestou uma perspectiva de conhecimento e uma maneira de produção de conhecimento que expressam “o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo” (*ibidem*, p. 9).

²⁸ Apesar de concordar que nortecentrismo é o termo que melhor define atualmente as Epistemologias do Norte, utilizo nesse trabalho o termo eurocentrismo devido ao fato do currículo em análise ter um recorte histórico em que os Estados Unidos não se apresenta com tanta proeminência quanto a Europa na hegemonia em questão.

O ensino de Artes Visuais do “Pedrão”, ligado à tradição sesquicentenária da instituição, é aquele que se apresenta em sintonia com a educação de excelência do CP II expressa na compreensão de escola como “espaço reservado à transmissão da cultura erudita” (PPP-2002, p. 67). Essa concepção educativa se assenta na ideia de democratização da cultura erudita a todo universo do Colégio - vindo a ser um dos traços fortes do sentimento de pertencimento a essa comunidade escolar²⁹ - encontra-se formulada na seguinte passagem: “a formação para a cidadania consciente do cidadão que se quer formar passa necessariamente pela universalização dos benefícios da cultura, entendendo-a como um legado comum a toda a humanidade.” (*Ibidem*, p. 68).

Para analisá-la faço uso do conceito de “tradição em dupla camada” com que Cavaliere (2008) caracterizou a educação tradicional do CP II. Essa autora define tradição como a transmissão de narrativas ou valores (recordações, memórias ou costumes) de geração a geração e entende que a escola, ao menos em sua tradição mais estrita, como uma instituição inventada com vistas à transmissão da tradição. Segundo ela, uma escola tradicional seria aquela que além de transmitir narrativas e valores acumulou saberes sobre a prática de transmitir as tradições. Ou seja, ela opera com a tradição em duas camadas (*Ibidem*, p.3).

Na primeira camada encontram-se os conhecimentos escolares a serem transmitidos – produzidos de acordo com a matriz epistêmica europeia num amálgama entre as humanidades clássicas e o ensino científico, inspirado no modelo enciclopédico. A segunda camada refere-se à forma escolar de transmissão das tradições. No caso do Colégio Pedro II, essa forma foi desenvolvida com base no ensino seriado e multidisciplinar, de acordo com o modelo colegial estruturado pela globalidade estrutural, a completude sequencial e o método simultâneo de estudo que conformou um tipo de organização do espaço e tempo escolar naturalizado na educação brasileira (PENNA, 2009).³⁰

²⁹ Galvão (2009) assinalou esse traço identitário como uma das singularidades que encontrou em seu estudo no *Campus* Humaitá II, onde realizou a sua pesquisa de doutoramento, que entendo ser procedente julgar comum às demais comunidades escolares da rede de ensino Colégio Pedro II.

³⁰ Para Penna a noção de currículo colegial, vinculado à organização por matérias escolares, prescrição de conteúdos e procedimentos escolares, método simultâneo e padrões sequenciais de aprendizado, está associado à fundação do Colégio Pedro II e nele se faz presente nos dias atuais, configurado pela globalidade estrutural e a completude sequencial. Ou seja, no regime seriado as matérias escolares (disciplinas) são organizadas em determinada sequência de acordo com os anos/níveis de curso (definidos por padrões sequenciais de aprendizagem) que devem ser seguidas do primeiro ao último ano, com a obrigatoriedade do percurso regular e do bom desempenho em todas para a obtenção de conclusão e aprovação no ensino secundário. Essa é a descrição do método

No caso do ensino de Artes Visuais do “Pedrão”, temos na 1ª camada os conhecimentos artísticos ocidentocêntricos e androcêntricos presididos pela história da arte eurocêntrica. Na 2ª camada, temos um *modus operandi* que não favorece a incorporação das diferenças em processos pedagógicos, mostrando-se indiferente às diferenças em sala de aula.

Em relação à primeira camada, cumpre verificar que a estruturação baseada na “história da arte de raiz única” (MACEDO, 2013), linear e ocidental, torna universal a arte (ou a linhagem artística) fundacional do ocidente refletindo o que Santos (2014, p. 58) chamou de localismo globalizado construído pela hegemonia econômica, política, militar e cultural do ocidente nos últimos cinco séculos e que transformou as particularidades de uma região do mundo em algo universal e geral.

Santos difere o universal do fundacional definindo o primeiro como aquilo que é válido em todos os tempos e lugares, portanto independentemente de contextos específicos. O fundacional é aquilo que é único e representa uma identidade específica que tem memória, história e raízes. O fundacional pode ser transcendental e o seu caráter único e específico pode ser uma força tão poderosa quanto a universalidade e generalidade do universal. Esses valores, apesar de opostos, podem em determinados momentos históricos apresentar cumplicidade (SANTOS, 2014, p. 57).

Em relação à globalização, para Santos (2014, p. 58) trata-se do “processo no qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”. Em outras palavras, não existe globalização genuína e aquilo a que chamamos de globalização é uma operação bem-sucedida de um localismo específico.

Esse localismo globalizado instituiu a epistemologia nortecêntrica operando da forma como Sacavino descreve abaixo:

Os processos de opressão, exploração e subordinação, que foram impostos pelo capitalismo ao excluir grupos e práticas sociais, também deixaram de fora os conhecimentos e saberes produzidos por esses mesmos grupos. A finalidade era desenvolver as suas próprias práticas afirmando e visibilizando os conhecimentos eurocêntricos como os únicos válidos. Na atualidade, se pode presumir que se trata de

simultâneo de estudar várias matérias concomitantemente, ordenadas por um plano de estudo (a “grade curricular”) (PENNA, 2009, p.48).

conhecimentos nortecêntricos porque essa geopolítica de conhecimento inclui também os Estados Unidos. Santos (2009) denomina esse processo de negação de conhecimentos produzidos historicamente por grupos subalternizados de epistemicídio (2016, p. 192).

Essa foi a estratégia de dominação epistemológica do pensamento abissal que Brandão e Guimarães (2012) definiram como destinadas a descurar a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas para evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos.

Por outro lado, de acordo com a lógica desse currículo, Camille Paglia (2014) defende uma educação artística baseada num quadro histórico de conhecimentos objetivos acerca da “grande Arte” e seus estilos e símbolos, valorizando uma linha histórica de influência artística na cultura ocidental (desde o Egito antigo até a atualidade, numa saga de 5 mil anos), sem entendê-la como uma “narrativa” arbitrária e imperialista. Para ela questão mais importante acerca da arte é: o que permanece e por quê?

Essa autora entende que o movimento multiculturalista nos Estados Unidos, que se seguiu à década de 1960, ofereceu uma tremenda oportunidade para expandir o conhecimento do mundo da arte, mas as suas abordagens têm com demasiada frequência sacrificado a erudição e a cronologia³¹.

A visão dessa autora reclama atenção para questões complexas quanto à construção de um ensino interculturalmente crítico de Artes Visuais na educação escolar, a saber.

- Um ensino de Artes Visuais descolonizado no marco da interculturalidade opõe-se à expansão do conhecimento do/a aluno/a sobre o mundo das artes visuais?

³¹ As colocações de Camille Paglia (2014) foram feitas a partir do contexto educacional estadunidense, manifestando preocupação com a degeneração gradativa da percepção/expressão das novas gerações submetidas à neurótica poluição visual do fluxo imagético contemporâneo. Nesse sentido, ela critica o mau serviço na educação artística por falhar no ensino da visão dos estudantes, havendo a necessidade imperativa de levar os/as jovens a reaprenderem a ver, ensinando-se o foco para oferecer aos olhos oportunidades de percepção estável, sendo este um procedimento educativo que encontra nas artes visuais o seu melhor caminho. Para ela, nos EUA, da pré-escola em diante, a arte é tratada como uma prática terapêutica e, nas universidades, com raras exceções, há o abandono de toda noção de um núcleo de aprendizado em artes e os cursos gerais são cada vez mais vistos como excessivamente pesados, superficiais ou eurocêntricos, não havendo mais vontade institucional de estendê-los para a arte mundial.

- Que sacrifícios à erudição e à cronologia ocidentocêntrica estabelecida pela colonialidade da arte essa perspectiva precisa realizar para subverter a lógica reinante?
- O que fazer com a sistematização eurocêntrica que temos da história da arte na perspectiva do ensino de Artes Visuais descolonizado?

De acordo com Edward Said (2007), citado no início desse subtítulo, não se trata de investir contra a legitimidade desse ensino de qualidade, mas sim de estar consciente de se privilegiar um enfoque colonializado e colonializador que não dá a ver que a opção eurocêntrica orienta o currículo de Artes Visuais (do “Pedrão”), ao não se utilizar as terminologias Arte Europeia e Arte Estadunidense, ao mesmo tempo em que categoriza a arte não-europeia – as “outras” artes visuais - pelas terminologias Arte Indígena, Arte Africana, Arte Afro-brasileira, Arte Popular. Ou seja, não se abre mão da solércia contida nesse currículo para evidenciar a cartografia cognitiva que orienta os processos de ensino-aprendizagem em consonância com determinado discurso colonizado de identidade cultural brasileira.

Da mesma forma, cumpre sublinhar em relação aos celebrados agradecimentos de alunos/as ao acesso aos códigos da arte (sem com isso minimizar ou desprezar, mas sim apontar limitações), que os mesmos se referem à arte encontrada e decodificada nos museus e galerias da Europa. Não foram citados pelos/as entrevistados/as nenhuma história de agradecimento pelo reconhecimento de outras referências culturais e artísticas, seja de cunho popular ou erudita, acadêmica ou moderna, ou até mesmo alguma relacionada ao reconhecimento de expressões estéticas do cotidiano do/a aluno/a.

Cabe ainda citar que a expectativa eurocêntrica se pronuncia no espaço escolar como uma pressão sobre os/as professores/as de Artes Visuais. Inês contou que em seus primeiros dias lecionando no 1º ano do EF1, no *Campus* Tijuca I, foi indagada por uma aluna muito nova se ela já tinha ido à Europa. Mediante a resposta negativa da professora a aluna reagiu com surpresa e indignação: "Como assim você nunca viu a Monalisa? Você é uma professora de artes e nunca foi ao Louvre?"³²

³² Essa visão eurocêntrica se encontra até mesmo pela demanda trazida por alunos/as de escolas rurais que segundo Noelza chegam às aulas de Artes Visuais falando de Monalisa e Leonardo Da Vinci.

Miriam Lane relatou sobre as manifestações de estranheza dos/as professores/as do *campus* onde atua devido a sua opção em levar os/as alunos/as para visitar exposições e eventos ligados à arte popular e à arte contemporânea periféricas, ao invés daqueles relativos à arte erudita:

Quando a gente leva, por exemplo, o primeiro ano na Casa do Pontal, eu já tive gente na escola perguntando assim: "Ah, por que você não vai levar no Picasso?" Eu acho legal ir no Picasso, mas para mim é tão importante ir no Picasso como ir na Casa do Pontal, e ir na Casa do Pontal e saber o nome do Antônio de Oliveira, saber o nome da Noemisa, e depois ver um vídeo dessas pessoas trabalhando. (...) Trabalhar com o artista popular sem ser um anônimo é trazer esse artista para uma valorização, para um protagonismo, assim como o artista considerado mais erudito com uma formação acadêmica. Então, você coloca as formações no mesmo patamar e valoriza da mesma forma os dois artistas. Eu acho que não é só na arte indígena e na cultura afro que a gente tem essa abordagem, é em todo o currículo quando você valoriza essas diferentes narrativas e traz a cultura popular como tão importante quanto à cultura erudita.

Essas colocações ensejam refletir sobre as questões derivadas de Paglia e, de acordo com os referenciais teóricos e os propósitos dessa pesquisa, colocar em questão a necessidade de disputar o significado do conceito de educação de qualidade buscando incorporar a ele as questões quanto à dignidade de seus/suas praticantes e das diferenças de gênero, físico-sensoriais, étnico-raciais, culturais, religiosas, de contextos sociais de referência, de orientação sexual, entre outras. Refiro-me a pôr em questão o preceito institucional, colonizado e colonizador, de que "o processo de aquisição da cultura erudita deve se dar no espaço escolar como um processo de substituição gradativa, através da intertextualidade, e não por imposição repentina" (BRASIL, 2002, p. 68). Entendo que essas ponderações encontram abrigo nos questionamentos que Nilma Lino Gomes faz à educação escolar de qualidade a partir das lutas antirracistas, percorrendo de uma ponta à outra do espectro étnico-racial:

Como a escola lida com a cultura negra e com as demandas do Movimento Negro? Garantir uma educação de qualidade para todos significa, também, a nossa inserção na luta antirracista? Colocamos a discussão sobre a questão racial no currículo no campo da ética ou a entendemos como uma reivindicação dos ditos "diferentes" que só deverá ser feita pelas escolas nas quais o público atendido é de maioria negra? Afinal, alunos brancos e índios precisam saber mais sobre a cultura negra, o racismo, a desigualdade racial? De forma semelhante podemos indagar: e os alunos brancos, negros e quilombolas precisam saber mais sobre os povos indígenas? Como faremos para articular todas essas dimensões? Precisaremos de um currículo específico que atenda a cada diferença? Ou essas discussões podem e devem ser incluídas no currículo de uma maneira geral? (2007, p. 35).

Em relação à segunda camada descrita por Cavaliere (2008), o principal fator diz respeito à padronização do ensino promovido pelo sistema departamental que confere identidade ao ensino institucional assegurando a homogeneidade pedagógica entre os *campi* por meio da “costura pedagógica” que, segundo Deise, não deve ser impedida pelas diferenças existentes em cada *campus*, pois se não houvesse o sistema departamental “cada professor faria o que quisesse, o que bem entendesse”.

Essa vigilância se relaciona à tendência a “amarrar demais” os processos pedagógicos (caracterizados por vários/as entrevistados/as como “engessados”, “solidificados”, “cientificizados”) que pouco permite a manifestação da diferença. Nos termos com que Maria Amélia descreve o modelo de aula no “Pedrão”, verificamos como a padronização dificulta o trabalho com a diferença:

Eu acho que muitas vezes um professor monta as suas aulas com a expectativa do que ele vai ensinar e não pelas diferentes formas pelas quais o aluno pode aprender. Então, ele monta aquele modelo e ele quer que aquele modelo dê certo de qualquer maneira. Ele vai apresentar todos os slides, por mais que os alunos estejam virados de costas. Por mais que eles estejam comentando sobre outro assunto. Ele vai dizer que aquele é o conteúdo que vai ser cobrado na prova. Quem não prestar atenção vai se prejudicar. E ele vai até o fim com aquilo. Ele não pára para perceber que esse menino muitas vezes está em outra. Ele não está interessado no Volpi, mas ele tem no celular dele um acervo de imagens maravilhosas. Poderiam estar sendo trabalhadas, trocadas ali ou através de uma estética mais dinâmica através de um vídeo. Sei lá... de um colóquio de cinema em que eles possam debater os filmes, analisar esteticamente. Quer dizer, tornar mais dinâmico esse contato com a arte. Mais prazeroso. Eu acho que daí surge a dificuldade de trabalhar com a diferença. Quer dizer, tudo que atrapalha aquilo que foi planejado se torna *persona non grata*. "Isso eu não quero na minha aula", "está perturbando".

As “diferenças e peculiaridades” só são consideradas nos processos de ensino-aprendizagem como meio de “adequação sociopedagógica dos conteúdos à realidade existente no espaço em que ocorre a ação educativa”³³. Trata-se de um fator de ajuste temporal de uma tradição educativa monocultural, mas não para desestabilizar a hegemonia de seus conhecimentos historicamente produzidos, socialmente reconhecidos, essencializados e tomados como universais. Ou seja, elas fazem parte da questão de “como ensinar”, mas não importam em relação ao “o que” se ensina no Colégio.

³³ Segundo a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), a função dos Departamentos Pedagógicos se define da seguinte maneira: “Realiza as ações integradoras didático-metodológicas exigidas na execução do ensino de disciplinas, com uma visão sistêmica do processo ensino-aprendizagem, e adequação sociopedagógica dos conteúdos à realidade existente no espaço em que ocorre a ação educativa, além das atividades administrativas que lhes são afeitas.” Fonte: Sítio Eletrônico do Colégio Pedro II. Ver em: http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/diretorias_secoes.html (Acesso em 11/04/2016)

Dessa forma, a cultura artística erudita privilegiada nesse segmento de ensino constitui-se em um corpo de conhecimentos privilegiados ao qual é conferido um caráter transcultural que se afirma sobre qualquer contexto social e/ou cultural em que a escola esteja situada - do Humaitá, zona sul do da cidade do Rio de Janeiro, a Duque de Caxias, município do Estado do Rio de Janeiro, passando por diferentes bairros das zonas norte e oeste do Rio, além de Niterói.

Em contraposição a essa forma escolar padronizada baseada na hierarquia fundada pela transmissão de conhecimentos, Streck apresenta compreensão de escola no sentido freireano que busca valorizar os patrimônios experienciais de alunos/as e professores/as como aprendentes comprometidos com a produção de informações originais - agentes de processos educativos assentados, principalmente, na produção de conhecimentos³⁴:

A escola, nessa perspectiva, deixa de ser um lugar onde, como queria Comenius, “todos aprendem tudo”, mas onde todos se encontram para conjuntamente produzir conhecimentos novos. A partir de uma perspectiva freireana, nesses encontros todos os saberes são transformados. Não se pretende elevar o nível dos saberes populares ou adaptar os saberes eruditos ao povo, mas de recriar a ambos através do diálogo. Este pode ser entendido ao mesmo tempo como uma relação de negociação porque envolve relações e posições de poder; como uma relação de troca porque se deseja aprender do outro, e como uma situação de dádiva e partilha (2012, p. 21).

Essa visão favorece considerar a arte como um campo em discussão permanente em que as legitimidades são provisórias, os entes artísticos e os saberes envolvidos são constantemente repensados. O que implica em tornar frequentes as perguntas: o que a arte faz dentro da escola? Que arte está dentro da escola? E como? Que conhecimentos artísticos são ensinados na escola? Que povos, culturas e artes são privilegiados pela história da arte ensinada nas escolas?

Os cursos de curta duração do Ensino Médio apresentam característica paradoxal em relação à lógica do EF2: por um lado dão continuidade à sua linearidade cronológica; por outro lado, por desembocar na arte contemporânea, propícia ao estreitamento das relações entre arte e vida social, e ter característica de terminalidade da “formação artística” dos/as estudantes, sem significar pré-

³⁴ Este autor, em artigo voltado para a discussão do tema da relevância e importância dos conhecimentos, tendo em vista a centralidade para estruturação dos currículos na educação formal e não formal, propõe as seguintes reflexões: o deslocamento do “quê” para o “como”, o “onde” (“desde onde”) e o “para quê”; o atravessamento ou apagamento de fronteiras; do sujeito autônomo e da subjetividade para a intersubjetividade; o desocultamento de saberes e de práticas da margem; os valores e sentido do humano (STRECK, 2013).

requisito para nenhum curso posterior, possibilita maior flexibilidade curricular e autonomia docente. Alguns/algumas entrevistados/as viram nesse contexto a possibilidade do “desencaixe” da lógica formalista e do ensino padronizado severamente observado entre os *campi*.

O professor Nilmar utilizou o termo Ensino de Arte “*Out of de box*” para defender uma postura docente decorrente do conceito de arte em campo expandido e que também expressa a sua não submissão às inflexibilidades curriculares em defesa da autonomia docente que permite o/a professor/a ser um/a curador/a em suas aulas. Essa concepção defende a liberdade de experimentação artística de alunos/as e professores/as explorando a polissemia das imagens em geral, além da crítica à concepção eurocêntrica sem negar a importância da linearidade cronológica. Reproduzo abaixo um compêndio de suas ideias.

Eu penso que o mais legal é os alunos perceberem a arte contemporânea num sentido amplo e o professor poder fazer de tudo um pouco. (...) E pelo que eu percebi do meu convívio com colegas de Pedro II, isso é uma postura um pouco solta demais. (...) acho que o modo como eu conduzo as Artes Visuais no Ensino Médio (...) é um pouco “*Out of the box*”. Tem um programa que eu cumpro na medida em que é Arte Contemporânea. (...) A gente tem uma espécie de liberdade de experimentação que pelo que eu ouço (...) é muito peculiar. (...) Eles vão experimentando de modo muito intuitivo e sem muito medo das imagens que eu mostro, sem muito medo de tentar o que eles quiserem, porque eu dou muita liberdade também (...) Eu não quero que eles me digam que a Márcia X trabalha com apropriação. Não, eu quero que ele se coloque criticamente e perceba que questões da cultura podem atravessar a arte contemporânea. E aí você vê tanto a bagagem deles, quanto sabe o que viram em sala de aula por meio da opinião deles, mas não tem um certo e errado. (...) Quero que ele entenda que questões do campo da existência humana levaram aquele artista a fazer isso, não quero que ele olhe Jacques-Louis Davi e fale: Neoclássico. (...) Eu quero que ele entenda de modo mais essencial e menos informativo. (...) como é que você vai conseguir homogeneizar o ensino dos alunos, cada um na sua unidade, se o seu conteúdo tem um ponto de partida que cabe a você fazer? (...) Acho que a nossa concepção de História da Arte do Pedro II é extremamente eurocêntrica (*risos*), a concepção de História da Arte no mundo é eurocêntrica. (...) Eu acho que é interessante ter uma linearidade na medida em que se pensa linearidade não como prisão, mas sim como modo de se compreender as transferências culturais. (...) Agora o que eu acho que é um problema tanto na universidade quanto na educação básica é quando isso vira uma espécie de prisão, vira a norma e vira uma espécie de sinônimo de estilo (...). Não é que você tem uma linha do tempo e está pensando nessa experiência cultural, não. Você vai usando um estilo e vai encaixando períodos históricos e geografias com estilos artísticos. Aí é o grande câncer, eu acho, de modelos de ensino da arte de conteúdo programático que o Pedro II tem. Você olha para o sexto ano até o primeiro do médio, todo ele é pensado numa perspectiva de transferência Europa para o Brasil, e sempre com esse viés do estilo (...) Você poderia, por exemplo dar uma aula sobre o ano de 1.200 no mundo, sobre arte e religião a partir daí e falar que tem um templo na Índia, ao mesmo tempo tem um templo Maia, antes os espanhóis chegarem, e ao mesmo tempo você tem uma construção religiosa da Itália (...). Eu particularmente acho

que o mais legal é quando o fenômeno desperta interesse (...). Como é fascinante pensar que a cultura egípcia, a cultura maia, e a cultura do oriente nenhum deles tinha contato entre si, e todos eles faziam pirâmides. Isso é uma loucura, e para um aluno isso é do caramba porque ele vai falar: "Cara, como é que a pirâmide Maia tem a ver com sacrifício, como a pirâmide Egípcia tem a ver com templo para o morto, e como que a pirâmide na Mongólia tem outra concepção religiosa". (...) Tem um livro muito bom que eu acho que a gente devia usar no Pedro II, de Julian Bell, que chama "Por uma nova história da arte". (...) Começa com 1500 à 1600, assim que começa: Itália. Aí corta e tem Austrália. Aí corta, tem Irã. E isso é muito interessante, como é que coisas muito diferentes acontecem ao mesmo tempo e às vezes não tem uma conexão. Por exemplo, uma coisa que me fascina é a cerâmica, todas as culturas antigas no mundo têm cerâmica. Tinha na China, Japão, em Marajó (no Brasil), tinha no Egito, Itália, em todos os lugares do mundo, todo mundo fez cerâmica e eles não tinham contato. Egito e Roma sim, mas a cerâmica que você encontra no México não tinha contato nenhum com Marajó, com Austrália, com a China. E aí são respostas muito diferentes, dialógicas a religiões muito diferentes, mas que é o mesmo princípio técnico. Então, eu acho que no caso do Pedro II poderia manter uma certa ideia de cronologia mas sem uma abordagem tão estilística, tão fechada nessa *decoupage* de forma, de certos princípios formais.

Adoto esse conceito na formulação de ensino de Artes Visuais “Fora da Caixa” para expressar um conjunto mais amplo de sentidos de “desencaixes” da lógica eurocêntrica e que contribuem para a descolonização desse ensino na educação escolar. São eles:

- ✓ Pensar trajetórias históricas em Artes Visuais como experiências culturais (transferências culturais, hibridização e/ou domínio cultural) e não como encaixes entre estilos artísticos, períodos históricos e localizações geográficas.
- ✓ Promover identidades docentes interculturais assentadas na articulação do professor/a-pesquisador/a e professor/a curador/a, atento/a às relações entre artes, culturas e vida social.
- ✓ Fundir as perspectivas curriculares histórico-linear e por temas (culturalista).
- ✓ Articular práticas de atelier com histórias de vida dos/as praticantes do ensino de Artes Visuais.
- ✓ Ensinar arte associada à existência humana e sujeita ao “perigo” das transformações identitárias.
- ✓ Dar centralidade à arte brasileira numa perspectiva não-sudestecêntrica articulada principalmente com a arte dos povos da América do Sul.
- ✓ Pensar a arte contemporânea atual, distante da primeira fase euro-usacêntrica a fim de assumir o desafio de conectar as novas gerações com a

produção artística contemporânea, iniciando-as na grande conversação que ela propõe sobre arte e mundo.

- ✓ Valorizar as visitas aos eventos de arte e cultura com o propósito de construir hábitos e cultivar o desejo de conhecer a cidade e exercer o direito a ela e ao bem comum que ela comporta.

Cabe ressaltar que essa concepção por si só não implica necessariamente em uma perspectiva de ensino intercultural de Artes Visuais. Entretanto, por tensionar o conceito fechado e moderno de arte para considerar outras visualidades além das tradicionais obras que constituem a história da arte clássica, ela tem fertilizado o caminho institucional para a construção da perspectiva intercultural no ensino de Artes Visuais no EF1.