



GT24 - Educação e Arte – Trabalho 1137

ENSINO DE ARTES VISUAIS EM PERSPECTIVA EUROCÊNTRICA: UM ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO PEDRO II

Wilson Cardoso Junior - PPGE/PUC-Rio

Resumo

Esse trabalho apresenta e discute o ensino de artes visuais em perspectiva eurocêntrica a partir do estudo de caso realizado no Colégio Pedro II, com foco em questões curriculares. Ele parte de preocupações com a construção de concepções e práticas interculturais no ensino de artes visuais na educação escolar, apoiado nos conceitos de interculturalidade crítica, educação intercultural, pensamento abissal e ensino pós-modernista de artes visuais. As reflexões dão ênfase à concepção de Ensino de Arte “Out of the Box” e aos questionamentos que ela apresenta à homogeneização do ensino entre os *campi* da instituição.

Palavras-chave: ensino de artes visuais – educação intercultural – Colégio Pedro II

Esse trabalho se destina a pensar a naturalização dos conhecimentos escolares eurocêntricos no ensino de Artes Visuais¹ a partir da apresentação de parte do estudo de caso realizado no Colégio Pedro II. Ele parte das teorizações da educação intercultural crítica e busca articular o questionamento e a desconstrução da monoculturalidade com a promoção da interculturalidade na educação escolar.

A abordagem concentra-se na apresentação e análise desse ensino em sintonia com concepções e práticas baseadas na hegemonia moderna, ocidentocêntrica, androcêntrica e étnico-racialmente branca, com a perspectiva de sua desnaturalização tendo por horizonte a construção de concepções e práticas interculturais nesse campo de ensino com o desbravamento de novas rotas pedagógicas sinalizadas pelos sentidos de interculturalidade introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos e significar a inter-cultura como interepistemologia e pluriversalidade das cosmologias não-ocidentais, em contraposição a uni-versalidade ocidental (MACEDO, 2013).

Macedo (2013) destacou que apesar da unanimidade (quase uma obviedade) em torno da presença de múltiplas culturas nos currículos de Artes Visuais, a maioria dos

¹ Utilizo o termo com iniciais em letras maiúsculas por tratar-se de uma disciplina escolar.

conteúdos presentes nas escolas brasileiras apresenta homogeneidade e privilegia determinados saberes em detrimento de outros, num quadro resultante da dominação e submissão cultural histórica à colonização europeia. Não raro temos o tratamento periférico dedicado nas escolas às visualidades não-oficiais com intuito de produzir efeitos de multiculturalismo com enfoques que sublinham o exotismo e reforçam estereótipos culturais, e passam ao largo de discussões sobre as relações de poder existentes entre representações artísticas ocidentais e não-ocidentais.

A seguir apresento o referencial teórico desse trabalho que busca articular os conceitos de interculturalidade crítica, educação intercultural, ecologia de saberes e ensino de arte pós-modernista.

Educação intercultural crítica, ecologia de saberes e ensino de artes pós-moderno

O termo interculturalidade pressupõe propostas de convivência entre culturas diferentes e se diferencia do sentido usual de multiculturalismo que se restringe a ser um indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade.

Nesse trabalho, os conceitos trabalhados estão articulados com a concepção de interculturalidade crítica voltada para a politização das propostas de convivência democrática entre culturas, conhecimentos e saberes. Catherine Walsh (2009a; 2009b) compreende a interculturalidade crítica como uma alternativa à globalização neoliberal e à racionalidade européia, e defende o seu enfoque e prática a partir da problematização da colonialidade do poder e do seu padrão de racialização e diferenciação colonial (e não simplesmente cultural) para a construção da interatividade aberta e democrática entre culturas que foram historicamente marcadas diferentemente pelo poder instituído do capitalismo mundial - moderno, colonial, patriarcal e eurocêntrico.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica se situa em acordo com o conceito de colonialidade do poder que compreende que as relações de dominação nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo e que outras formas de dominação continuam operando por meio de culturas colonizadas e estruturas capitalistas da modernidade. Raça, gênero e trabalho são os três tipos principais de classificação social do capitalismo mundial colonial/moderno (QUIJANO, 2000) e nessas três instâncias se entrelaçam as colonialidades do poder, do saber e do ser que produzem e reproduzem relações hierárquicas e de exploração/dominação/conflito, necessárias e indissociavelmente constitutivas da modernidade.

Em sintonia com os conceitos acima, tomo por referência o conceito de educação intercultural concebida como teoria e horizonte de sentidos, expresso na seguinte formulação:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI, 2013, p. 1)

A educação intercultural crítica sustenta a necessidade do reconhecimento do outro e da negociação cultural, objetivando construir sociedades democráticas. Para tanto, torna-se necessário problematizar os modos de convivência na escola entre conhecimentos e saberes provenientes de diversas culturas na perspectiva do diálogo, sem com isso visar a eliminação dos conflitos que se apresentam na busca por interações. Segundo Candau:

(...) Esta interação pode se dar por confronto ou enriquecimento mútuo, e supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre estes saberes.

Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica. Nesta perspectiva, é importante conceber a escola como um “espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas”, como propõe Perez Gomez. (CANDAUI, 2016, p. 11-12).

Essa compreensão se contrapõe à perspectiva do multiculturalismo assimilacionista, que propõe uma política de universalização da escolarização sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente em sua dinâmica, pois ela não fertiliza perspectivas de descolonização do conhecimento e do currículo escolar.

A desestabilização da monoculturalidade é o passo necessário para a interculturalização dos conhecimentos e saberes escolares, sendo por isso prioritário a desconstrução do monopólio do conhecimento científico (que apresenta correspondências com a arte acadêmica e moderna quanto à geopolítica hegemônica, monocultural e mono-racional de construção do conhecimento e de distribuição do poder) que exerce a deslegitimação dos saberes/conhecimentos populares em nome de sua superioridade.

Para tanto se faz necessário a sua desnaturalização como referência exclusiva da cultura escolar, sem negar os conhecimentos hegemônicos para criar outra hegemonia, mas sim promover a diversidade de saberes e alternativas investindo em pesquisas sobre

sinergias entre conhecimentos acadêmicos e (des)eurocentrados e outros conhecimentos (CANDAU, 2016). O investimento deve ser, sobretudo, no aprendizado do compartilhamento do poder.

A ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos (2008) tem a seguinte ideia central: “não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos” (SANTOS, 2007, p. 40). Ela propõe a “conversa do mundo” de maneira mais ampla, rica e horizontal do que a compreensão ocidental do mundo, trazendo-se para o diálogo formas de conhecimento que foram ocultadas pelas epistemologias do Norte – conceito que considera a articulação das três principais fontes de opressão que atuam conjuntamente no mundo desde o início da modernidade: capitalismo, colonialismo e patriarcado

O projeto nortecêntrico consiste em tornar universal (transcendental) um localismo (conhecimentos com ancoragem histórica e geográfica específica) a partir da estratégia engendrada pelo pensamento abissal. Esse pensamento consiste em produzir 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.

Em contraposição a essa estratégia histórica, as epistemologias do Sul² são produzidas em reação às relações políticas e culturais excludentes que caracterizam o sistema mundial contemporâneo. Elas significam o reconhecimento e a legitimação de um conjunto de conhecimentos produzidos e a serem produzidos pelos sujeitos que sofreram e estão a sofrer sistematicamente as injustiças, as omissões, a dominação e a exclusão.

No ensino de arte, a defesa da interculturalidade (e da interdisciplinaridade) surgiu com o ensino pós-modernista (BARBOSA, 1991; 1998; RICHTER, 2001). A partir da segunda metade do século XX, as questões culturais ganharam centralidade e passaram a caracterizar propostas voltadas para o entrelaçamento entre arte e cultura, a

² O adjetivo Sul foi pensado inicialmente como um conceito geopolítico. No tempo presente, o termo possui conotação metafórica como um campo de desafios epistêmicos que transcende o entendimento meramente geográfico e envolve um conjunto de países, nações, grupos sociais, movimentos, organizações e populações vitimadas historicamente. (MENESES E SANTOS, 2010).

compreensão dos códigos culturais como códigos de poder, a defesa da apropriação crítica dos códigos dominantes presentes nos artefatos visuais (legitimados ou não como arte) e a preocupação com a diversidade cultural e a herança artística e estética dos/as alunos/as (BARBOSA, 1984 1998, 2002, 2005, 2009, 2010; MARTINS, TOURINHO, 2009, 2010).

Mason (2001), educadora inglesa com muita influência no Brasil no início dos anos 2000, postula que a arte-educação multicultural deve ser pós-moderna, pois somente nessa perspectiva ela pode evitar o eurocentrismo, o essencialismo e o transcendentalismo.

No campo das artes visuais, vive-se intensamente o dilema contemporâneo de “viver em um mundo em transformação permanente, onde as velhas formas – de trabalho, de comportamento e de arte – já não cabem e as novas formas ainda não estão claramente delineadas” (TEREPINS, 2014, p. 9). Esse dilema lançou ao centro dos questionamentos contemporâneos a autonomia que a arte alcançou na era moderna como campo de conhecimento (CANCLINI, 2012) que, segundo expressão utilizada por Basbaum (2007), passou a ser pensada em termos de uma “pureza visual”, como um campo da visualidade auto-suficiente e completamente isolada de outras esferas.

No tempo presente, imersa em um cenário de relativização dos objetos que vinham até aqui justificando a existência da disciplina estética e a definição de fazer artístico como prática diferenciada, a arte se encontra inevitavelmente diante do questionamento de sua essência outrora consagrada, posta sob desconfianças crescentes em sua função social de representar o que Bourdieu (1992) definiu como “estratégia de distinção” e exercício de “violência simbólica” que impõe a dominação dos “legítimos” sobre os demais.

Essa pergunta se estende ao campo do ensino de artes visuais e o interroga sobre o que e como ensinar a partir da visão de arte expandida pelas zonas da vida social.

A abordagem educativa a partir dos Estudos da Cultura Visual tem sido uma das vertentes mais vigorosas do ensino de artes pós-modernista e seus adeptos têm focado diferentes criações imagéticas-visuais dentro e fora do campo das artes visuais, considera a expansão multimidiática da arte na vida social (HERNANDEZ, 2000; 2007).

O educador estadunidense Michael Parsons (2005) tem apostado na concepção do saber transdisciplinar da arte e no conceito de currículo integrado dessa disciplina com as demais, pois muitas de suas ideias importantes não são específicas da área e não

possuem regras que sempre funcionem, tal como a Física e a Química que possuem um pequeno número de ideias básicas essenciais para identificá-las em sua especificidade.

O ensino de Artes Visuais no Colégio Pedro II

Num país onde tudo parece recente e provisório, onde os sistemas públicos de educação sofrem com a instabilidade das políticas, o Colégio Pedro II é uma experiência de permanência. O que isso traz de ensinamentos? Certamente muitos. Sua importância como campo de pesquisa se multiplica devido a essa particularidade (CAVALIERE, 2008, p. 10).

O Departamento de Desenho e Artes Visuais (DDAV) do Colégio Pedro II se faz presente na atualidade em todos os segmentos do ensino básico: na Educação Infantil (EI), apenas com a disciplina Artes Visuais; no Ensino Fundamental/ Anos Iniciais (EF1), apenas com a disciplina Artes Visuais; Ensino Fundamental/ Anos Finais (EF2), com as disciplinas de Desenho e Artes Visuais, e Ensino Médio (EM), com as disciplinas de Desenho e Artes Visuais.

O Ensino de Artes Visuais (EAV) na Educação Básica é oferecido obrigatoriamente em treze anos ininterruptos, da EI ao EM, alcançando em torno de 13.000 estudantes em 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro (espalhados por seis bairros: Centro, Engenho Novo, Humaitá, São Cristóvão, Tijuca e Realengo) e dois no Grande Rio (Niterói e Duque de Caxias).

Ele possui basicamente três construções curriculares diferenciadas: no EF1, estruturado por eixos temáticos; no EF2, estruturado pela lógica linear da história da arte, em percurso que se inicia na Arte da Pré-história até a Arte Moderna, na Europa e no Brasil; e no EM, denominado Arte (Artes Visuais e Música) e restrito ao 1º ano, tendo a duração de um semestre e o foco na arte contemporânea.

Nos últimos cinco anos vem ocorrendo no âmbito do DDAV um debate entre os partidários do ensino a partir do conceito de arte em campo expandido e aqueles que defendem a obra de arte como objeto específico, tradicional e transcendental. O primeiro grupo, busca ampliar o objeto de trabalho disciplinar defendendo a incorporação do conceito de imagem para além da obra de arte tradicional.

O segundo grupo por sua vez resiste ao entendimento da arte expandida, alertando para o risco de implosão do campo por desfronteiramentos causados pelos fluxos incessantes de intercâmbio, diálogo e hibridações que caracterizam os deslocamentos que expandem os seus limites definidos na modernidade.

O alvo desse debate tem sido o currículo do EF2 considerado inadequado por refletir erudição enciclopedismo, eurocentrismo e androcêntrismo incompatíveis com os novos sentidos das artes e de seu ensino nos tempos atuais.

A tradição do “ensino secundário” é aquela ligada à fundação do Colégio e, portanto, tem quase dois séculos de existência. Foi criada para atender o ensino secundário (atualmente composto pelos segmentos de EF2 e EM) sendo conhecida internamente como “Pedrão”. Dela deriva o título de “Colégio Tradicional” e está associada à “verdadeira essência” do CP II que mantém desde a sua criação o ensino clássico, acadêmico e de tradição humanística que orientou a instrução secundária de outros estabelecimentos educacionais do país, sendo por isso reconhecido como o “Colégio-Padrão” do Brasil.

A concepção de educação de excelência que a instituição desfruta historicamente no cenário educacional brasileiro ancora-se nessa tradição norteadada pela perspectiva assimilacionista expressa no enunciado do Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II de que a escola deve ser, por excelência, “o espaço reservado à transmissão da cultura erudita” e a aprendizagem deve ser compreendida como um processo de aquisição dessa cultura que deve ocorrer por meio de “um processo de substituição gradativa, através da intertextualidade, e não por imposição repentina” (BRASIL, 2002, p. 63-64).

Essa concepção educativa expressa um ideal de democracia entre os *campi* baseada na socialização do mesmo conhecimento a todos/as os/as alunos/as, independente da localidade geográfica e dos referenciais culturais de cada *campus*. Por essa concepção as diferenças e peculiaridades dos/as alunos/as são reconhecidas e valorizadas e, em relação a elas, se promove uma atenção deliberada e programada com o objetivo de serem assimiladas adequadamente aos referenciais hegemônicos na sua cultura escolar.

Em Artes Visuais, tal como nas demais disciplinas, o ensino se sobrepõe à aprendizagem e a disciplina encontra-se submetida ao regime de avaliação presidido pelo sistema de provas únicas, comuns a todas as turmas de um mesmo ano de cada *campus*. Esse sistema regula a padronização do ensino e impõe a predominância da transmissão de conhecimentos teóricos sobre o fazer artístico. Decorre dessa determinação a propensão à homogeneização das práticas pedagógicas centradas na transmissão de conhecimentos e, conseqüentemente, a inferiorização do fazer artístico e a sua subordinação ao ensino de história da arte.

Nesse artigo trato apenas do EAV do “Pedrão” e a seguir problematizo a sua matriz monocultural que durante anos encontrou-se naturalizada, principalmente no EF2, considerado o “núcleo duro” do currículo de Artes Visuais.

O eurocentrismo e a produção de inexistências no ensino de Artes Visuais do CP II

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

O EAV no CP II surgiu inicialmente no EF2 e seu currículo constitui um sistema com coeso e estável composto por um corpo de conhecimentos específicos com o qual a disciplina Artes Visuais constituiu historicamente a sua identidade, estrutura e funcionamento em sintonia com a lógica disciplinar acadêmica reinante na tradição do ensino secundário do CP II.

Esse currículo tem estruturação baseada na “história da arte de raiz única” (MACEDO, 2013), linear e pré-requisitória, presente nos programas de 6º, 7º, 8º e 9º ano. No 6º ano se inicia com a Arte na Pré-história, seguida das expressões artísticas não-europeias (Arte indígena, Arte Egípcia e demais expressões da Arte Africana³) e termina com a iniciação à Arte das Grandes Civilizações em que se estuda a Arte Greco-Romana. No 7º ano há uma imersão na arte europeia (medieval, renascentista e barroca) e no 8º ano a imersão acontece na arte brasileira colonial e acadêmica. No 9º ano estuda-se Europa e Brasil a partir da arte moderna.

Esses programas são norteados pelos pontos nodais que são os conteúdos essenciais, tidos como os mais relevantes de cada programa e sem o domínio dos quais o/a aluno/a não se torna apto a seguir para o próximo ano/série no âmbito da disciplina. Entre os vinte e três pontos nodais, dezenove são conteúdos relativos à história da arte (82,6%): Arte Rupestre, Arte Indígena, Arte Africana, Arte da Grécia Antiga, Arte da Roma Antiga, Arte Medieval, Arte Renascentista, Barroco, Patrimônio Histórico e Artístico Brasileiro, Arte Colonial Brasileira, Academicismo no Brasil, Impressionismo, Pós-Impressionismo, Cubismo, Expressionismo, Surrealismo, Abstracionismo, Modernismo no Brasil e Modernismo na América Latina. Dentre eles, onze são conteúdos específicos da história da arte europeia (47,8%) e cinco são conteúdos específicos da arte brasileira (21,7%). Fora do eixo Europa-Brasil, apenas Arte Africana (4,3%) e Modernismo na América Latina (4,3%). A rigor, apenas Arte Popular consta entre os conteúdos, mas não está relacionado entre os Pontos Nodais.

³ Utilizo letra maiúscula para essas denominações por elas significarem títulos dos conteúdos programáticos.

A hegemonia da arte europeia determina prioridade a um elenco de artistas androcêntrico e étnico-racialmente branco⁴, muitos deles previstos entre os pontos nodais. São eles: 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.

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), caracteriza-se como um programa italo-cêntrico, fixando a ideia de arte e religião na Itália. 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.

A preponderância da arte europeia configura a arte brasileira como periférica dentro de um currículo de uma escola pública no Brasil. No 8º e no 9º ano os programas têm início com expressões artísticas europeias para adiante tratar de suas influências sobre a arte brasileira, seguindo a lógica pré-requisitória baseada em transferências culturais a partir da Europa, numa perspectiva de colonialidade da arte.

Desenvolve-se assim uma monocultura do tempo linear (SANTOS, 2007) que comporta os conceitos de progresso, modernização, desenvolvimento e globalização que produzem a ausência residual que inferioriza os diferentes e distantes (países situados nos continentes

⁴ Cabe aqui a informação de que o documentário “Ninguém Nasce Assim”, realizado pelo professor de História Cristiano Campos, do laboratório de Humanidades do *Campus* Humaitá II – CP II, apresenta a seguinte informação sobre os conhecimentos escolares da disciplina História no CP II:

Os conteúdos escolares valorizam a história da Europa e, praticamente, ignoram a história da África. Nos livros de História os negros aparecem, em geral, em situação de inferioridade. Por exemplo, nos livros de História do ensino médio, que serão usados até o fim de 2017, em aproximadamente 466 pinturas, imagens ou fotos, as pessoas brancas aparecem 88% das vezes enquanto os negros 19%, sendo que, em mais da metade dos casos, como escravos, pobres e dominados.

Fontes: https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/4360-professor-do-cpii-publica-artigo-sobre-racismo-em-revista-de-educa%C3%A7%C3%A3o.html (Acessado em 20/03/ 2016)
Para acessar o documentário: https://www.youtube.com/watch?v=6H_xfUCLWBY

colonizados por países europeus) de seu padrão com as adjetivações de pré-modernos, simples, primitivo, selvagem.

As denominações condensadas de Arte Africana (6º ano), Arte Afro-brasileira (6º ano), Arte Indígena (6º ano), Arte Popular (6º ano) e Arte Latino-Americana (6º e 9º ano), derivadas do “guarda-chuva semântico” que abrigou no passado os conceitos de arte *naif*, primitiva, ingênua, bruta (GOLDESTEIN, 2008), funcionam nesse currículo de acordo com a compreensão de Brandão e Guimarães (2012). Segundo esses autores, 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.

Essas adjetivações artísticas (feitas no singular, a modo de essencialização e negação da pluralidade interna) produzem 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).

A trilha curricular demarcada por essas outrificações artísticas denuncia a presença da lógica do pensamento abissal. Nesse sentido, é possível traçar a linha abissal iniciando 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), que se encontram localizadas antes do início do relato linear eurocêntrico, configuradas como artes do passado⁵.

No 7º ano, dedicado à Arte Europeia, a linha divisória se torna invisível. No 8º ano ela se pronuncia principalmente na primeira unidade programática dedicada ao Patrimônio Histórico e Artístico Brasileiro, antes das unidades programáticas dedicadas aos conteúdos Arte Colonial e Acadêmica no Brasil, em que se insinua a possibilidade de abordagem das culturas indígenas, africanas e popular, ainda que o conteúdo subentendido como patrimônio histórico e artístico seja aquele proveniente da herança europeia (especialmente a arquitetura colonial e o barroco arquitetônico). Nesse caso, se

⁵ Até 2014, a Arte do Egito Antigo encontrava-se prevista no 6º ano como um conteúdo autônomo e separado de Arte Africana, localizada na sequência eurocêntrica como precursora da arte grega, “o berço da civilização mundial”. A partir de 2015 a separação foi desfeita e esse conteúdo do terceiro trimestre do 6º ano passou a ser nomeado como “A expressão artística dos povos africanos”.

apresenta mais uma oportunidade de afirmação da cultura ocidental pelos binarismos superioridade-inferioridade, civilizado-primitivo, complexidade-simplicidade.

No 9º ano, dedicados à arte moderna, a linha torna-se praticamente invisível, pois os programas situam-se em zonas metropolitanas e são dedicados ao ensino da arte culta do século XX, podendo ser vista de relance caso se aborde o Manifesto Pau-Brasil quando se trata do Modernismo Brasileiro.

As artes indígenas e africanas, tal como as afro-brasileiras e as artes populares, não possuem o mesmo *status* do Renascimento ou do Barroco e, no plano da história da arte brasileira, elas não possuem o mesmo *status* desfrutado pela obra de Aleijadinho que produziu de acordo com os preceitos da arte europeia, utilizando as linguagens da arquitetura e escultura que possuem legitimidade no circuito das Belas Artes. Entre os povos indígenas, por exemplo, a linguagem privilegiada é a cerâmica (cerâmica Marajoara e a arte dos Índios Carajás) que não desfruta do *status* de “grande Arte”.

Inexiste 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, o que 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.

Considerações finais

A educação intercultural crítica é uma perspectiva em construção no campo educacional brasileiro e a sua consolidação no ensino de Artes Visuais passa pelo estabelecimento de diálogos horizontais que articulem igualdade e diferença entre concepções distintas de arte e cultura, necessitando-se para tanto superar qualquer relação de saberes/conhecimentos que configurem hierarquias essencializadas para a sua construção (complexa) na educação escolar.

Para tal finalidade torna-se preciosa a concepção de currículo como

uma construção específica do contexto educacional, em que o cruzamento entre diferentes saberes, cotidianos ou sociais e científicos, referenciados a universos plurais, se dá no dia a dia das escolas em processos de diálogo e confronto, permeados por relações de poder. O conhecimento escolar não é um ‘dado’ inquestionável e ‘neutro’, a partir do qual nós, professores/as configuramos nosso ensino.

Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transposição/recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser resignificadas continuamente (CANDAU, 2009, p. 94/95).

Ao contrário da concepção acima, como visto nesse trabalho, a homogeneização do ensino institucional restringe a manifestação das diferenças, pois do contrário “cada professor faria o que quisesse e o que bem entendesse”, conforme observou uma das professoras do Colégio.

A cultura artística erudita e eurocêntrica privilegiada nesse segmento de ensino adquire 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.

As diferenças e peculiaridades de cada *campus* 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”⁶. 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.

Essa vem a ser uma expressão educativa do ideal de democratização da educação pautada exclusivamente na distribuição igualitária do conhecimento sistematizado e reconhecido socialmente (o patrimônio histórico e artístico da humanidade) e, como visto, pode servir para a colonização cultural quando não incorpora as diferenças sócio-culturais e não favorece o estabelecimento de vínculos e trocas epistêmicas com os contextos concretos de atuação pedagógica.

⁶Segundo 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)

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 conhecimentos⁷:

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

Por esse caminho, quem sabe assim se possa um dia reverter a expectativa eurocêntrica que se pronuncia no espaço escolar como uma pressão sobre os/as professores/as de Artes Visuais, exemplificado por uma professora do CP II que em seus primeiros dias lecionando no 1º ano do EF1, no *Campus Tijuca I*, foi indagada por uma aluna muito nova se 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?"

Referências bibliográficas:

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BAUSBAUM, Ricardo. *Além da pureza visual*. Rio de Janeiro, Editora Zouk; 2007.

⁷ Este autor, em artigo voltado para a discussão do tema da relevância e importância dos conhecimentos, tendo em vista a sua 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).

- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRANDÃO, Ludmila; GUIMARÃES, Suzana. Desconstruindo o naif: a pintura de Alcides dos Santos. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 308-316 / set-dez 2012. Ver em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3813>
- CANCLINI, Nestor G. A Sociedade sem Relato: antropologia e estética da iminência. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- CANDAU, V. (org.) Didática: Questões Contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- _____, V. M. F. Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.
- _____, V. “Ideias-Força” do pensamento de Boaventura Souza Santos e a educação intercultural. IN: CANDAU, V. (org.) Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2016.
- CAVALLIERE, Ana Maria. O Colégio Pedro II encontra o século XX. Revista Contemporânea de Educação. V. 3, n. 6 (2008: O Colégio Pedro II – Instituição Federal de Ensino do Rio de Janeiro) – Ver em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1549>
- DURANT, José Carlos. Arte, privilégio e distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- HERNANDEZ, F. Catadores da cultura visual – Propostas para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- _____. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. As Vidas dos “Artistas Famosos” Educam? Produção de Discursos Sobre Arte, Artista E Gênero. A pluralidade cultural e o ensino de arte. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. Ensino de artes: múltiplos olhares. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2004.
- MACEDO, J. G. Identidades forjadas em brancos: ensino de arte e interculturalidade' Doutorado em ARTES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte. 25/10/2013 (199 f).
- MASON, Rachel. Por uma arte-educação multicultural. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- PARSONS, M. Curriculum, Arte e cognição integrados. IN: BARBOSA, A. M. (org.) Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social Journal of woeld-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000 / QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>>.
- RICHTER, Ivone. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. São Paulo: Mercado de letras, 2001.
- SAID, Edward W. Orientalismo. Ediciones Libertarias, Madrid. 1990.

SANTOS, B. S.. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. A Gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008

_____; MENESES, Maria Paula [Orgs.]. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

STRECK, D. R. Qual o conhecimento importa? Desafios para o currículo. Currículo sem fronteira, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012. Disponível em: <
<http://www.curriculosemfronteiras.org>

TEREPINS, Luis. Catálogo da 31ª Bienal de São Paulo. Fundação Bienal: São Paulo, 2014

VICTORIO FILHO, A. Ensino da arte hoje: desafios, sentidos e sintonias. Encontrado em:
www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4907--Int.pdf

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.) Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009a.

WALSH, C. Interculturalidad y(de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. Ponencia preparada para el XII Congreso da Association pour La Recherche Interculturelle (ARIC), Florianópolis, Brasil, 29 de junio de 2009b.