5. Concepções e práticas interculturais no ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II

Esse capítulo trata da relação fundamental desse trabalho: a interculturalidade e o ensino de Artes Visuais. Ele está dividido em duas partes. Na primeira são apresentados os principais discursos, valores e crenças que os/as entrevistados/as manifestaram em relação à interculturalidade e às suas implicações com o ensino de Artes Visuais, tendo sido considerados em suas recorrências, assim como na dissonância e consonância que apresentaram em relação ao referencial teórico desse trabalho.

Na segunda parte apresento e analiso o ensino de Artes Visuais do segmento escolar do Ensino Fundamental / Anos Iniciais (EF1) do Colégio Pedro II, identificado como uma construção atravessada pela interculturalidade.

5.1. Os sentidos da interculturalidade segundo os/as professores/as de Artes Visuais do CP II

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 superar qualquer relação de saberes/conhecimentos que configurem hierarquias essencializadas para a sua construção (complexa) na educação escolar.

Para tanto impõe-se a desestabilização da hegemonia da arte dita erudita de viés ocidentalocêntrico e androcêntrico, assim como a desconstrução de processos de inexistência dos saberes/conhecimentos em artes de povos não-ocidentais, com a sua desnaturalização enquanto referência exclusiva da cultura escolar. No entanto, isso não significa advogar por sua exclusão, eliminação ou inferiorização de concepções e práticas interculturais do ensino de Artes Visuais.

Em outras palavras, trata-se do necessário processo de descolonização para a interculturalização dos conhecimentos e saberes escolares visando o estabelecimento da ecologia de saberes na escola. O que implica no aprendizado do compartilhamento do poder, pois não se propõe negar os conhecimentos hegemônicos para criar outra hegemonia, mas sim promover a diversidade de saberes e alternativas investindo em pesquisas sobre sinergias entre conhecimentos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

acadêmicos e (des)eurocentrados e outros conhecimentos/saberes (CANDAU, 2015).

Para essa perspectiva que busca na escola integrar e criar acessos plurais para a promoção da "conversa do mundo" (SANTOS, 2009) de maneira mais ampla, rica e horizontal do que a compreensão ocidental do mundo (SANTOS, 2007, p. 20), trazendo para esse diálogo formas de conhecimento que foram ocultadas pelas Epistemologias do Norte (o nortecentrismo), é imprescindível inquirir o legado civilizatório oficial via o questionamento dos conteúdos curricularizados para o repertório fixo dos bens simbólicos de Artes Visuais e, consequentemente, transgredir aos rituais escolares que o reproduzem . 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 relaçõesde 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).

A perspectiva intercultural apresenta compatibilidade com o ensino de Artes Visuais contemporâneo que afirma a arte como campo de conhecimento que comporta entre os seus princípios a preocupação com a diversidade cultural, compreendendo o reconhecimento das referências culturais dos/as estudantes e a ampliação de seus horizontes com a criação de acesso a outras culturas e manifestações artísticas. Nessa tendência educativa se propõe que os elementos visuais/formais deixem de ser vistos como conteúdos em si mesmos e passem a ser abordados no contexto das obras como meios do acesso aos seus sentidos, relacionando-se as artes com outras experiências humanas em propostas educativas orientadas para a dissolução das fronteiras entre a arte popular e arte erudita, assim como entre as artes legitimadas e visualidades outras que muitas vezes passam ao largo do campo das artes visuais. Os temas, as ideias, os aspectos sociais e políticos, antes preteridos pelo estudo formalista da arte, passam a ser valorizados atentando-se para a produção artística em diálogo com a diversidade, a multiplicidade e a heterogeneidade de perspectivas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Sobre os sentidos apresentados pelos docentes entrevistados/as em relação aos conceitos-chaves de interculturalidade e multiculturalidade, percebi que há pouca clareza em diferenciá-los, mesmo entre aqueles/as ligados/as ao "Pedrinho". No currículo do EF1 os dois termos aparecem juntos e indistintos no programa do 3º ano como eixos temáticos relacionados ao tema Arte e Mitologia, mas não aos outros dois temas desse ano/série: Arte e Identidade e Arte Afro-Brasileira. Eles também não estão relacionados aos temas do 2º ano/série que envolvem arte indígena e arte popular, apesar da pertinência para tanto[1].

Abgail, Antônia, Miriam Lane e Nilo foram claros em dizer que não sabiam diferenciar os dois termos. Para Nando a diferença restringe-se à dimensão teórica, pois na prática eles acabam se tornando sinônimos. Noelza e Inês os diferenciou compreendendo a interculturalidade como a interpenetração e mistura cultural, indo além da mera justaposição como pressupõe o termo multicultural. A definição dessa última sugere haver a necessidade de uso conjunto dos dois termos, tal como aparece no programa do 3º ano do EF1. Segundo ela:

> Você falar de multi e não entrelaçar é complicado, né? A gente aqui é intercultural, porque a gente não apenas identifica. A gente identifica, mas entrelaça porque a nossa identidade é o entrelaçamento de muitas culturas. (...) Então, se a gente não entrelaçar essas diferenças culturais a gente vai continuar achando que uma é mais importante que a outra e é isso que a gente não quer.

A ausência de discernimento e sistematização teórica sobre o multiculturalismo e a interculturalidade no ensino de Artes Visuais é recorrente entre nós, conforme assinalou o estudo de Rodrigues (2013). Entretanto, a falta de aprofundamento sobre essas terminologias não implicou na ausência de reflexões e posicionamentos sobre pontos-chaves da educação intercultural que foram sinalizados pelo aporte teórico do presente trabalho.

Sobre a relação entre igualdade e diferença, emergiram dois sentidos diferentes. Um deles focaliza as semelhanças para destacar a humanidade comum entre povos e culturas, sem pôr em causa a desigualdade entre os diferentes. O outro coloca o foco nas diferenças e busca situá-las horizontalmente para contestar hegemonias e chamar atenção para as multiplicidades e hibridações.

[1] Eu optei por utilizar nas entrevistas os dois termos indistintamente para marcar um campo de preocupações com a diversidade cultural e em nenhuma delas houve por parte do/a entrevistado/a a iniciativa de diferenciar um termo do outro. Pelo contrário, eu sempre tive de perguntar a eles/as sobre a diferença entre esses termos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Em relação à primeira visão, Abigail apresentou a visão de que "apesar de algumas diferenças nós temos muito mais similitudes do que a gente imagina. Claro que nós temos diferenças, mas temos muitas coisas muito próximas". Ela compreendeu que o trabalho educativo com a multiculturalidade propicia a aceitação do/a outro/a pela busca de semelhanças entre diferentes manifestações culturais a fim de ressaltar a humanidade comum a todos os povos, sugerindo por meio de seus exemplos que todos os povos têm uma origem comum:

> Eu acho que o multiculturalismo é importante por algumas questões, a primeira é você trabalhar uma questão religiosa que é importante para você aceitar o outro, compreender a história do outro, abrir o seu campo de imagem para a humanidade como um todo. E quando você trabalha com multiculturalismo você vai entender que aquela imagem, por exemplo, aquela lenda grega tem muito a ver com a lenda africana, tem muitas relações. Mais relações do que as pessoas imaginam. De repente, você está estudando história da Arte Oriental, e tinha aquela coisa do dragão chinês. O dragão chinês é preto e vermelho. Os primeiros símbolos africanos de algumas regiões desse continente também têm preto e vermelho. Por que essas cores? Preto e vermelho são as cores iniciais lá da arte rupestre. É importante perceber nessas relações a questão de humanidade que existe em todos nós. Algumas coisas são como bens universais. Se você for estudar a fundo, muitas lendas, muitas coisas da construção de base, você vai perceber que nós temos muitas coisas próximas, independente se é da África, da Ásia, da Índia.

Essa entrevistada defendeu o trabalho com todas as culturas possíveis que estão próximas a determinado contexto educativo, o que para Nilmar trata-se de uma ilusão (querer trabalhar com todas as culturas). Ele propõe que se trabalhe a diversidade cultural a partir de questões comuns às culturas e que ofereçam a oportunidade de se perceber as suas diferenças a partir delas.

Em relação à visão baseada em relações horizontais e não-hierarquizadas entre diferentes culturas artísticas, foi posto em relação os temas de identidade, ancestralidade e hibridismo

Inês frisou que trabalhar interculturalmente implica em ir além de trabalhar a cultura indígena, africana e afro-brasileira para reconhecer a força da ancestralidade de portugueses, indígenas e africanos. Em relação à estética portuguesa, essa entrevistada ressaltou o seu hibridismo e a influência recebida da cultura árabe.

Para Nilo não devemos ignorar nossa dimensão identitária latino-americana e os hibridismos que fazem parte de sua complexidade, existentes mesmo no

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

interior das culturas indígenas[2]. Em seu entendimento, mesmo que não sejamos europeus, uma educação preocupada com a pluralidade cultural não pode prescindir do aprendizado dos códigos eurocêntricos, pois a nossa identidade múltipla e híbrida também é atravessada pela cultura greco-romana e judaico-cristã. Dessa forma, enquanto professores/as desafiados/as a fazer ações docentes não-eurocêntricas, somos impelidos a realizar exercícios de descentralização indo além de certa visão purista do indigenismo nacional construído por uma visão eurocêntrica. Segundo ele, o eurocentrismo está presente tanto na visão historicista do "Pedrão" quanto na visão culturalista do "Pedrinho" pelo fato de que nos dois casos se ter a presença da ótica eurocêntrica que considera a arte indígena a partir de um olhar acadêmico[3].

Para esse entrevistado, vivemos em um mundo multicultural eurocêntrico e precisamos dominar os códigos europeus que nos contamina (a língua de origem europeia; o museu, uma instituição europeia; a escola é uma instituição europeia; a universidade é uma instituição europeia; o próprio conceito de arte, um conceito moderno que vem de uma concepção europeia). Por isso é legítima a preocupação multicultural com a escola para se ter visão crítica sobre o domínio que a Europa teve/tem em praticamente todo planeta (especialmente na própria cidade do Rio de Janeiro que foi/é pensada o tempo inteiro como uma cidade europeia) a fim de enfrentar "esse lugar que media essas relações entre as culturas".

Em relação à ecologia de saberes, o principal sentido foi a ênfase dada à horizontalidade que se deve estabelecer entre as diferentes formas de cultura e de arte produzidas por vários povos e não só a arte acadêmica. Nívea defendeu a valorização igual entre todos/as os/as produtores/as de arte desfazendo a separação entre o/a artista com formação acadêmica e aqueles/as de origem popular que não contam com essa formação.

---

[2] Nilo citou o caso da cultura Charinca existente no Acre, nas fronteiras brasileiras com Perú e Bolívia. Ele também citou o caso das culturas Guapis, da Amazônia, que tiveram contato com as culturas da América de colonização espanhola. Pesquisei sobre essas referências no *Google*, mas não consegui informações sobre elas. Creio ser possível suspeitar das grande lacunas existentes nessa "enciclopédia contemporânea" em relação às culturas indígenas. O que não deixa de ser parte do processo de invisibilização do povos indígenas

[3] Nilo citou o exemplo do artista brasileiro Paulo Nazaré. Na época da entrevista esse artista cumpria o seu projeto de somente voltar ao Brasil depois de andar a pé por toda a África. Esse projeto foi criticado pelo entrevistado por seu sentido de "purificação" do ser, considerando que enquanto artista ele sempre estará imerso na comunidade da arte que é regida por códigos europeus: negociações comerciais de sua arte, exposição na mídia, participação em eventos artísticos - bienais, galeria, etc.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Para Nilo, o estabelecimento de relações horizontais entre as diferenças/especificidades deve ter o intuito de proporcionar afetação mútua em relações horizontais e descentralizadas para o surgimento de artes híbridas (não classificáveis pelas "caixinhas da arte": pintura, escultura, gravura, teatro, dança, música etc.) que enriqueçam a diversidade que constitui a arte universal multicultural que se difere do projeto moderno unitarista pensado de forma igual para todos.

Miriam Lane, tal como vários/as entrevistados/as, se posicionou contrariamente as hierarquias culturais e artísticas existentes na sociedade e na educação. Ela atribuiu ao/a professor/a a responsabilidade em relação à promoção da justiça cognitiva na escola precisando para tanto trazer diferentes narrativas culturais e desconstruir as relações fixadas entre culturas centrais e periféricas.

Essas compreensões baseadas em relações horizontais apresentam sintonia com a Sociologia das Ausências que se presta a dilatar o presente para nele revelar a diversificação e a multiplicação de outras experiências humanas disponíveis e possíveis, possibilitando a proliferação de outras formas de conhecimento e saberes para a construção de ecologias entendidas como "práticas de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas" (SANTOS, 2006, p. 105). Em outras palavras, como veremos adiante, elas ensejam o sentido de conhecimento como interconhecimento.

No entanto, cabe assinalar que a presença das artes visuais em ecologias de saberes tem sido pouco teorizada, até mesmo pelo seu próprio formulador. No diálogo que trava com Cássio E. Viana Hissa sobre as relações entre artes e ciências, Santos (SANTOS & HISSA, 2011) admite não ter considerado a participação das artes na ecologia de saberes, assim como admite a ausência da tematização da racionalidade estético-expressiva em sua obra.

> Podemos pensar em formas de inserção da arte que, não mercantilizada e não exposta completamente ao cartesianismo, possa entrar numa ecologia de saberes. Se práticas estéticas podem transformar-se em processos pedagógicos, em que medida esta ecologia de saberes não pode ser ampliada? (...) novos complexos teóricos, mas não só teóricos, analíticos, práticos, pedagógicos, podem surgir, exatamente, da entrada, na ecologia dos saberes, desses outros conhecimentos e práticas estéticas. De alguma maneira, quando eu falo de ecologia de saberes, não considero essa ampliação. Esqueço-me da racionalidade estética nesse momento, na formulação atual. (*ibidem*, p. 30-31)

Em relação à arte mercantilizada, vários/as entrevistados/as frisaram a necessidade de não ignorá-la, mas enfatizaram que os currículos não podem tê-la

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

como eixo central para promoverem um ensino de Artes Visuais descolonizado e crítico aos valores da sociedade de consumo. Inês, Núbia, Maria Amélia e Nilcéia chamaram atenção para as exposições realizadas pelo Espaço Cultural (EC) que buscam levar ao CP II trabalhos de artistas não submetidos ao mercado da arte, tendo em vista que na contemporaneidade as obras de arte consagradas estão ligados à circuitos que visam mais interesses comerciais do que aqueles ligados à trocas e resssignificações culturais.

O EC tem tido a proposta de atuação voltada para a desfronteirização dos campos de conhecimento e a des-hierarquização entre as expressões culturais e artísticas no espaço institucional. Esse setor está voltado para a comunidade escolar e a comunidade em geral em busca da criação de tramas e redes de conversações artísticas, culturais e educacionais que propiciem o cruzamento e o diálogo entre a cultura erudita e outras culturas, principalmente aquelas de camadas populares.

No período de realização dessa pesquisa duas exposições do EC chamaram atenção em relação ao tema desse trabalho. A primeira delas foi a exposição coletiva "Bordaduras Contemporâneas", realizada em setembro de 2015, em São Cristóvão, que promoveu diálogos horizontalizados entre expressões artísticas e culturais contemporâneas, centrado na bordadura como processo poético. Foram expostos trabalhos de artistas contemporâneos de múltiplas linguagens (performances, vídeos, objetos, ilustrações e cartografias que tinham o bordado como linguagem comum) e o coletivo "Tramas do Porto", formado por senhoras que criam a iconografia da região portuária do Rio de Janeiro em tecidos bordados, que busca traduzir por meio delas os seus saberes e memórias ligados a cultura afro-brasileira presente na região portuária do Rio de Janeiro.

Figs. 22 e 23 – Exposição Bordaduras Contemporâneas no Espaço Cultural

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

A segunda foi a exposição itinerante "A Presença do Negro na Fotografia do Século XIX", em comemoração aos 178 anos do Colégio Pedro II, que no segundo semestre de 2015 percorreu os *campi* de São Cristóvão III, Realengo II e Duque de Caxias. Ela apresentou fotografias do acervo do Instituto Moreira Salles e teve como proposta resgatar a presença do negro no Brasil do século XIX, por meio dos trabalhos de Marc Ferrez que retratou o/a negro/a para além da situação de escravidão, registrando a sua presença no cotidiano brasileiro, na economia, nas artes e na religiosidade[4].

Figura 24 - Exposição "A presença do Negro na fotografia do século XIX"

Entre os principais desafios levantados para a interculturalização do ensino de Artes Visuais destaco dois: o eurocentrismo arraigado na cultura brasileira e a resistência de natureza religiosa quanto às questões étnico-raciais e de gênero/sexualidade. Ambos os desafios serão abordados nos próximos itens desse capítulo ao longo das apresentação e análise do ensino de Artes Visuais do EF1, por ora destaco que os mesmos foram relacionados às Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e, por isso, apresento a seguir outras visões sobre a interpretação e aplicabilidade dessas Leis que são complementares ao que já foi apresentado no capítulo anterior, no item 4.3. Visões Sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Como visto no capítulo anterior, a promoção da justiça cognitiva na escola passa pela questão da formação docente. Nesse sentido foi dito por Imara que essas Leis têm sido instrumentos importantes para a promoção de cursos de

[4] Sítio eletrônico do CP II: https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/211-noticias2015/3437-caf%C3%A9-cultural-promove-encontro-com-artistas-da-exposi%C3%A7%C3%A3o-bordaduras-contempor%C3%A2neas.html (Acesso em 17/05/2016) e http://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/4030-exposi%C3%A7%C3%A3o-no-cpii-retratou-a-presen%C3%A7a-do-negro-na-fotografia-do-xix.html. (Acesso em 29/03/2016).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

especialização que discutam a temática das artes indígenas e africanas, principalmente nas universidades. Segundo ela (assim como Inês, Nilo, Noelza e Miriam Lane), as Leis são frutos das lutas dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, como conquistas valiosas para a mudança de paradigma na educação[5]. Para Inês elas precisam ser compreendidas como uma questão de política educacional que, inclusive, referendam as alterações curriculares em Artes Visuais no EF1, sendo necessário construir a legitimação das mesmas no cotidiano escolar. Nesse sentido, ela discorda dos/as docentes que as minimizam com o discurso de que não basta ter leis para realizar as mudanças em questão.

Por outro lado, foi recorrente também o entendimento (principalmente entre os/as entrevistados/as ligados/as ao EF1) de que essas Leis por si só não transformam a consciência dos/as agentes educativos, pois para tanto é fundamental o compromisso ideológico dos/as professores/as que resulte em envolvimento e crença num ensino de Artes Visuais contra-hegemônico na educação escolar. As Leis têm um peso para fazerem as coisas acontecer, mas tal como outras leis essas são passíveis de interpretações variadas para serem cumpridas e dependem muito de cada professor/a para a promoção de ações nesse sentido – essa foi uma compreensão comum apresentada por Zora, Inês, Abgail e Noelza.

Conforme foi reiterado pelos/as entrevistados/as, necessita-se ir além da superficialidade sobre o tema e aprofundar as questões da diversidade cultural no âmbito profissional enfrentando-as também no nível pessoal e político. Nivea e Noelza, por exemplo, consideraram que o multiculturalismo virou um modismo sujeito a tratamentos pedagógicos estereotipados porque obriga a todos/as a trabalharem por essa perspectiva, mesmo quem não gosta desse olhar. Para Noelza o trabalho educacional na perspectiva da pluralidade cultural ainda está engatinhando e vem ganhando peso aos poucos. Ela considera necessário evitar tratamentos superficiais e estereotipados (e consequentemente lamentáveis) pelo fato desse tema estar na moda, pois sem aprofundamento conceitual e compromisso pessoal corre-se o risco de, por exemplo, reforçar a subjugação étnico-racial reforçando-se o passado de escravidão dos afro-descendentes.

[5] Esses/as entrevistados/as referiram-se à mudança de paradigma como reflexo do que vinha ocorrendo nesse país antes do recrudescimento neoliberal que tomou conta do Brasil a partir de 2016 e que vem promovendo o descompromisso do Estado com as obrigações socioculturais e políticas conquistadas desde o final do século passado.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Para Noelza, assim como para Maria Amélia, o trabalho pedagógico responsável e profundo nessa perspectiva depende de que o/a professor/a realize um "mergulho interior" para "encarar como lida com isso de verdade". Para Maria Amélia é crucial questionar o que é uma postura multicultural e/ou intercultural, sendo necessário haver sintonia entre valores pessoais, conduta profissional e filosofia de trabalho. Isso é mais importante do que os conteúdos previstos nos programas curriculares que dependem da abordagem docente para que os/as alunos/as vivenciem isso interculturalmente de uma forma dinâmica e prazerosa que os/as deixem incitados/as a conhecerem mais sobre a África e suas multiplicidades, por exemplo.

> Por isso eu te digo que eu acho que a gente precisaria de uma formação mais específica em relação as africanidades, os conteúdos indígenas. Vivenciar isso. (...)Eu acho que é você que primeiro precisa acreditar que isso é importante. Porque quando o professor entende que aquilo é importante, como eu achava que era maravilhoso, pegava os livros. Eu dizia assim: "Gente, os meus alunos precisam conhecer isso. Isso é importantíssimo para a vida deles. O menino que mora aqui na Mangueira, ele tem que conhecer. Ele tem que entender que África é um continente, não é um país. (...) Isso toca no *ethos* cultural de cada um. (...)Do menino, filho de imigrantes nordestinos, que precisava entender a importância da cultura popular, do artesanato, as produções artesanais para a arte. "Puxa, isso está sendo valorizado na sala de arte. A professora expôs o que eu faço com o meu pai na feira. Que antes eu tinha vergonha de dizer que eu estava na feira. Agora, eu tenho orgulho de dizer que eu trabalho lá. Que eu sou um artesão e vendo isso para as pessoas.

Por fim, à título de síntese, destaco a emergência de sentidos que indicaram o reconhecimento da interculturalidade como um princípio educativo que vai além do currículo e não se resume à adição de conteúdos curriculares ligados à diversidade cultural e artística. No ensino de Artes Visuais do CP II, de forma geral, esse princípio está presente nas concepções e práticas do EF1 que assumiu contornos que visam desestabilizar a lógica monoculturalista pautada na visão de uma arte hegemônica.

5.2. Caminhos da interculturalidade no Colégio Pedro II: o ensino de Artes Visuais do "Pedrinho"

> A gente tem segmentos no Pedro II que funcionam de formas diferentes. No "Pedrinho" eu não tenho experiência pessoal, nunca trabalhei no "Pedrinho", mas sei que o "Pedrinho" funciona também como uma rede. Eles têm toda uma organização que permite o intercâmbio de ideias e de uma metodologia semelhante. (Ana, professora de Artes Visuais do CP II desde 1992)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Entre os/as entrevistados/as houve consenso de que a temática do multiculturalismo, da interculturalidade e da diversidade cultural é mais pensada, vivida e representada no "Pedrinho" [6]. Segundo Nilcéia, a valorização da interculturalidade e do multiculturalismo entre os/as professores/as de Artes Visuais atuantes no EF1 está relacionada a um "pensar de forma aberta" e tem a intenção de desequilibrar a centralidade da arte erudita consagrada e legitimada no ensino oficial de Artes Visuais do "Pedrão", mas que no currículo desse segmento de ensino básico tem a sua hegemonia contestada.

Esse trabalho teve a sua origem ligada a uma equipe multidisciplinar composta por pedagogas e normalistas, psicólogas, terapeutas, professoras de arte e artistas que sustentaram um trabalho coletivo apoiado no entusiasmo e no investimento pessoal de suas integrantes[7] que se encontravam semanalmente para montar o currículo e discutir abordagens metodológicas com questionamentos constantes do trabalho que realizavam.

De seu conjunto de influências iniciais fazem parte a Escolinha de Arte do Brasil [8], o projeto-piloto para a criação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs [9] e o Laboratório de Currículos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro [10].

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

---

[6]Segundo Inês, essa realidade é extensiva à Educação Infantil, implantada recentemente, que pela natureza do trabalho com essa faixa etária anterior à do EF1, teve o seu trabalho de artes elaborado pelas coordenações de equipe de Artes Visuais do "Pedrinho" de acordo com os parâmetros educacionais para a Educação Infantil. Assim, essa afinidade se estabelece por conta da abordagem e da metodologia de trabalho que ensejam uma concepção multicultural dos conteúdos. Segundo ela: "Eu vejo, pelo que eu troco com as colegas do 'Pedrinho' e do ensino da Educação Infantil, que é essa questão mesmo da identidade do sujeito, das suas heranças étnicas, suas referências culturais locais que estão dentro da escola e que passeiam pelo currículo mesmo, sabe? Eu acho que isso está lá o tempo todo."

[7] Miriam Lane, professora com trajetória institucional ligada à construção do currículo de artes do "Pedrinho", contou que houve muito investimento pessoal da equipe em sua própria formação continuada em cursos de teatro, música, artes cênicas, fotografia etc.

[8]Influência ligada ao ensino não formal e na tendência modernista. Na segunda metade dos anos 1980 o grupo de professoras de artes do EF1 atuava a partir da concepção baseada nas artes integradas, em torno do objetivo de liberação da imaginação e desenvolvimento da criatividade, sem intenção explícita de projeção do ensino de artes visuais por conteúdos e desenvolvimento de processos cognitivos.

[9]Esse projeto-piloto foi realizado no Centro Cultural Comunitário de São Cristóvão, com crianças do Morro da Mangueira, no primeiro governo Brizola (1983-1987), no recém criado Estado do Rio de Janeiro. Maria Amélia, uma das professoras entrevistadas por essa pesquisa, participou desse projeto e citou os encontros regulares de orientação educativa com o professor Darcy Ribeiro, o mentor do projeto dos CIEPs, reunindo profissionais com larga experiência em música e em artes, moradores/as da comunidade, artesãos/ãs e produtores/as culturais locais.

[10] O Laboratório de Currículos foi um órgão de pesquisa especialmente criado para orientar ações políticas no campo da educação (formulação e implementação de propostas de renovação pedagógica e de política educacional) do novo Estado do Rio de Janeiro, surgido com a fusão dos antigos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, a fim de formar um novo sistema de ensino

Um dos desdobramentos do ensino de Artes Visuais do "Pedrinho" é o Espaço Cultural (EC) que se trata de um órgão institucional existente desde 1999. Trata-se de um setor destinado para exposições de artes e eventos artísticos e culturais que são oferecidos aos/às estudantes do Colégio, aos pais, funcionários/as, professores/as e comunidade em geral [11]. Segundo Maria Amélia, professora de Artes Visuais do CP II há 30 anos, esse espaço expositivo e cultural resultou do transbordamento do ensino de artes do "Pedrinho" para fora das Salas de Artes, ocupando regularmente outros espaços do *Campus* São Cristóvão I [12].

A sua origem está ligada à tradição de realização de exposições anuais de trabalhos artísticos discentes da equipe de Artes Visuais da Unidade Escolar São Cristóvão I, sempre realizadas com a explicitação da proposta pedagógica desenvolvida em aula. Atualmente, o EC encontra-se sob a égide da Direção de Cultural da PROPGPEC – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Culturas, mas mantém vínculo com DDAV, pois o órgão é gerido por professores/as de Artes Visuais. Essa realização atualmente tem caráter extensionista e faz parte da política institucional que almeja criar um EC em cada *campus*.

Dessa forma, apresento a seguir os procedimentos contra-hegemônicos desenvolvidos na realidade concreta do CP II que conformam os seus pressupostos fundamentais para a realização de um ensino intercultural de Artes Visuais. São eles:

---

estadual. O material didático para o ensino de artes produzido para os/as professores/as do Município da Cidade do Rio de Janeiro por esse Laboratório foi uma das primeiras referências para a elaboração do currículo formal do "Pedrinho".
Para maiores informações, ver LOBO, Yolanda Lima; FARIA, Lia. Identidade e campo de produção: o laboratório de currículos da secretaria de estado de educação e cultura do Rio de Janeiro (1975-79). 28ª Reunião Anual da ANPED, GT: História da Educação. Endereço eletrônico: 28reuniao.anped.org.br/textos/GT02/GT02-1559--Int.rtf . (acesso em 14/05/2016)

[11] Os eventos são divulgados na mídia falada e escrita, no Ministério da Educação e em todas as instituições federais de ensino, secretarias estadual e municipal de educação, escolas particulares e entidades congêneres. O Espaço Cultural se abre ao público em geral, no horário das 08 às 17h, de 2ª à 6ª feira.

[12] Entre as iniciativas do EC destaca-se o evento "Tramas para Reencantar o Mundo". Trata-se de uma realização bi-anual que visa o diálogo e a troca em torno da arte, educação e cultura com professores/as de Artes Visuais e outros/as profissionais ligados/as à arte e cultura. Em 2016, na segunda edição, com o tema foi "Trânsitos e narrativas do ser", ele propôs as reflexões sobre: "Qual o lugar das culturas na educação?"; "Como convivem os sujeitos da escola com seus respectivos cotidianos?"; "De que maneira os saberes situados se aliam às práticas escolares?"; "Como vêm sendo acolhidas na arte e na educação as inúmeras memórias e identidades?".
Fonte: Sítio do Colégio Pedro II. Ver em: http://www.cp2.g12.br/component/content/article/126-pro_reitorias/propgpec/diretoria_cultura/espaco-cultural-do-colegio-pedro-ii/3895-bordaduras-contempor%C3%A2neas.html. (Acesso em 17/05/2016) e http://www.cp2.g12.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3306&catid=211&Itemid=117.8 (Acesso em 17/05/2016).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

- ✓ A conjugação das práticas de atelier com histórias de vida e o repertório cultural dos/as alunos/as;
- ✓ O olhar multidisciplinar e o conceito de arte em campo expandido.
- ✓ O currículo por eixos temáticos e os conhecimentos/saberes para a interculturalização do ensino de Artes Visuais.
- ✓ Formação continuada em serviço, pesquisa e curadoria.
- ✓ O ensino de artes visuais antirracista, empoderamento e identidade cultural de sujeitos historicamente subalternizados na sociedade brasileira.

Complementando esse capítulo apresento no final o Projeto "Cultura Afro-brasileira: uma integração possível", relatando uma experiência educativa sobre o sentido da aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no *Campus* Humaitá I, em 2015.

5.2.1. A conjugação das práticas de atelier com histórias de vida dos/as alunos/as

> "Trabalhar com a multiculturalidade no ensino de Arte supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética. Somente desta forma é possível combater os conceitos de arte oriundos da visão das artes visuais como "belas-artes", "arte erudita" ou "arte maior", em contraposição à ideia de "artes menores" ou "artes populares". A própria denominação de folclore e artesanato já vem carregada de preconceito, pois o termo "folklore" foi utilizado para representar a arte "do outro", daquele que não tinha acesso às camadas mais eruditas da sociedade, e o termo artesanato tem sido vinculado à ideia da reprodução sem criação, ou sem maior perfeição técnica" (RICHTER, 2002, p. 91) "Essa é a única matéria em que eu posso ser adolescente. É a única matéria que eu falo sobre mim" (A reprodução da fala de um aluno da Professora Alice, de Artes Visuais)

Metodologicamente, a construção em foco se baseia principalmente em proporcionar práticas pedagógicas dialogais. Para tanto busca conjugar a ênfase no fazer artístico (a lida com cores, formas, texturas, elementos gráficos e composicionais de obras de arte que ensejam a alfabetização visual) com o ensino a partir de trajetórias de vida e imaginários culturais – que Inês definiu como "repertório do/a aluno/a".

Por meio dessa conjugação busca-se favorecer práticas dialogais com o emprego de narrativas de histórias de vida dos sujeitos a fim de estabelecer interlocuções entre a arte e outras áreas de conhecimento e temas do mundo atual.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

A concepção de fazer artístico com que se trabalha difere, por um lado, da tendência do ensino de artes denominada modernista, centrada no fazer artístico sem articular com processos cognitivos, que caracterizou a prática do *laissez-faire*[13]. Por outro lado, se distingue da tendência tradicional presidida pelo ideal da "arte pela arte" voltado ao aprimoramento técnico no ensino da arte na escola, ligada ao princípio de enclausuramento escolar em que o ensino ocorre fora das temporalidades e espaços da vida social.

Ao contrário, parte-se do entendimento de que a experimentação e a vivência artística propiciam a conceituação. Essa visão evita a dicotimização entre teoria e prática e baseia-se no entendimento de que a aquisição de conceitos fundamentais pode ser feita por meio de práticas pedagógicas que envolvam vivências corporais que incluem não só as práticas com as linguagens artísticas em sala de aula, mas também com deslocamentos físicos dentro e fora da escola para visitações a espaços artísticos e/ou culturais. Segundo Maria Amélia, trata-se de partir do pressuposto que "a criança deve fruir arte com todos os sentidos, não só com o olhar, mas com o corpo, com a sua realidade, trocando com os colegas a experiência que ela tem de arte e como ela frui arte naquele momento".

Miriam Lane explicou a concepção que Ana denominou de "arte como experiência" relacionada com a adoção da arte contemporânea como princípio educativo no EF1:

> A preocupação no Pedrinho tem sido trabalhar a linguagem da criança mesmo, para poder desenvolver um percurso próprio com as referências que a gente vai dando, mas conseguir desenvolver um percurso individual de criação. É quase utópico isso tendo duas aulas semanais, mas é uma utopia boa. (...) Quando eu falo fazer pensar arte, é porque fazer arte e pensar arte está junto, quando você faz arte você está pensando arte, e às vezes é uma surpresa. Eu vejo essa necessidade do professor não ser artista, mas trabalhar com matéria, porque quando eu estou trabalhando com a matéria ela me ensina coisas, eu aprendo conteúdos que eu não sei. O "não saber" faz parte de fazer arte. Eu não sei o que eu vou fazer e, às vezes, o contato

[13] A primeira construção curricular do grupo foi estruturada pelos temas água, fogo, terra e ar, à revelia do ensino de Artes Visuais que já existia no "Pedrão" desde os anos 1970. A concepção era baseada na interface das artes plásticas com a música e o teatro e girava em torno de exercícios psicomotores, trabalho cênico e gestual, e brincadeira de roda. Trabalhava-se o estudo dos elementos visuais das linguagens artísticas (ponto, linha, cor, volume, textura, forma) e nas últimas séries do EF1 o foco era fotografia e cinema. Nessa época, em plena década de 1980, quando a tendência modernista era predominante no ensino de artes no Brasil, o grupo possuía um enfoque polivalente centrado no fazer artístico. A partir de 1989, foi feita uma "virada conceitual" para o ensino pós-modernista e o grupo adotou a Proposta Triangular de Arte/Educação como referencial teórico e elegeu o livro "A Imagem no Ensino da Arte" como principal fonte bibliográfica. O teatro continuou sendo contemplado (principalmente o teatro de vara, volume e sombra) e houve a incorporação de outras linguagens artístico-visuais como a história em quadrinhos, a modelagem com argila e o cinema.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

> com o material e com a experiência interna significativa vai me trazer conteúdos. Conteúdos ligados a elementos visuais, conteúdos afetivos, conteúdos ligados à identidade, conteúdos ligados à cultura, que eu me aproprio e penso sobre eles. Então, eu acho que o trabalho é mais significativo mesmo. Por exemplo, esse trabalho dos símbolos que as crianças fizeram partiu dos símbolos Adinka, cada um é um ideograma que significa respeito, perseverança, força, e aí eu pedi que cada criança elencasse uma qualidade dela, e aí eles elencaram: rapidez, força, amor. Eles têm nove anos. E depois eles fizeram (...) um símbolo para aquela qualidade deles e ficou uma coisa bem abstrata; às vezes era um raio ou uma forma totalmente abstrata, mas que significava aquilo que ele era. Então, passa um pouco pela sua entranha e eu acho muito legal. (...) Produção de conhecimento não só sobre elementos visuais, mas muito ligados à contemporaneidade porque quando você vai ver uma exposição de arte contemporânea, você basicamente vê elementos visuais. Mas, vê conceito, conceitos sobre várias coisas do mundo. Acho que a arte contemporânea cola no mundo e isso traz significados porque quando está colado no mundo está colado também com tua experiência individual, que se repete no coletivo.

Pelo depoimento acima percebe-se a base deweyana [14]que associa a arte ao brincar e envolve o percurso que vai da manifestação da brincadeira à necessidade de ordenação da experiência com o caráter de jogo e daí para o estágio de trabalho, tomando a experiência estética como livre, prazerosa e sem qualquer tipo de coerção.

Porém, a concepção expressa vai além do enfoque da arte como expressão do eu e referenciada em autores importante do campo como Lowenfeld (1982), para traduzir o objetivo de autoconhecimento em linguagem e teoria contemporâneas (de referencial sociocultural e ligado a questões de construção de identidades), sem com isso descuidar da atenção para evitar que as influências sociais e culturais não obscureçam questões psicológicas (fundamento anteriormente único das teorias de

[14]O termo “arte como experiência” deriva do título da edição brasileira (2011) do livro que o filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952) publicou originalmente em 1934, nos Estado Unidos, sob o título *The later works of John Dewey*. Dewey defende a educação centrada na aprendizagem e baseada em experiências, especialmente a experiência estética que ele denominou como experiência singular em oposição a experiências dispersas consideradas como o *laissez-faire* (expressão francesa que significa deixar fazer). Em sua teoria pedagógica, ele focaliza a necessidade de se considerar o prazer e a satisfação envolvidos em experiências artísticas que não devem ser apartadas da vida humana e dos contextos de vida de seus/suas praticantes sob o risco de tornar-se desinteressante como experiência estética efetiva. Para ele a experiência estética verdadeira deve ser concebida em seu "estado bruto" e pode ocorrer, por exemplo, num ato simples de regar as plantas do jardim. A experiência artística resulta da reorganização de outras experiências e relações com o mundo, daí o seu repúdio à sua “espiritualização” ou “sacralização” que a desliga dos objetos da experiência concreta. Para Duarte (2011) as teorias de Dewey comungam com a teoria estética contemporânea por atribuir ao espectador e/ou fruidor da arte um papel ativo na formação da obra (e uma função criativa nas experiências em geral), tal como proposto por obras ditas participativas surgidas a partir da década de 1960 que propunham a sua recriação pela ação interativa. Para Dewey, o artista cria o "produto artístico", mas a "obra de arte" é o que ele provoca em quem o experimenta. Nesse sentido, o entendimento de que o experimentador ideal da arte é aquele que cria sua experiência na interação com a obra expressa que em sua concepção o movimento, a ação é o mais importante elemento da experiência

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

educação artística) que permanecem importantes na educação por estarem ligadas ao desenvolvimento do/a aluno/a e relacionadas à diferença existente entre trabalhar com crianças pequenas e adolescentes; etapas do desenvolvimento humano que apresentam diferentes necessidades, pois crianças precisam explorar o mundo e adolescentes buscam significações e identificações.

Parsons (2005) explicita essa compreensão ao argumentar pela aprendizagem em artes por meio de currículos e projetos educativos integrados (entre diferentes disciplinas e linguagens a partir de questões gerais e vitais ao momento de vida dos/as estudantes):

> A velha ideia de um eu interior (*inner self*) torna-se identidade nos termos construtivistas de hoje; isto é, ela se constrói a partir dos materiais e influências oferecidas pela sociedade e assume diferentes configurações em contextos diversificados. O que Lowenfeld chamou de autoidentificação (...) torna-se aprendizagem integrada que, que conecta a aprendizagem escolar com questões e valores dos alunos em sua própria experiência, em casa, na comunidade, na mídia e em qualquer lugar. (p. 304)

No EF1 a Sala de Artes é o coração da disciplina. As aulas sempre acontecem nesses espaços diferenciados (com pias, murais, varais, mesas coletivas, materiais variados guardados em armários e prateleiras, monitor de TV e vídeo, projetor fílmico, além da mesa de professor/a e a lousa) da sala de aula comum disposta para o ensino frontal em que os/as alunos/as se sentam de frente para a lousa à espera do explanação da matéria a ser realizada pelo/a professor/a. Os/As alunos/as sempre se reúnem nessa sala-ateliê, mesmo que seja apenas para assistir uma produção fílmica ou para guardarem a mochila antes de irem realizar atividades em outros ambientes da escola, ou até mesmo fora da escola.

A Roda de Conversa é uma prática pedagógica existente no ensino de Artes Visuais do EF1 desde os seus primórdios, na década de 1980. A sua dinâmica – realizada no início e no final das aulas - consiste numa roda em que todos/as sentam ao chão da Sala de Artes (conforme a foto abaixo tirada na sala de artes do *Campus* São Cristóvão I), incluindo o/a professor/a.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Fig. 25 – Roda de conversa na Sala de Artes do *Campus* São Cristóvão I

As conversas baseiam-se em informações, orientações, discussões de problemas e trocas de impressão principalmente, mas não exclusivamente, sobre assuntos das aulas de artes visuais e questões internas da turma, especialmente os trabalhos realizado no dia ou por serem realizados nas aulas seguintes. Nessas conversas ocorrem trocas muito significativas porque ao falarem de seus trabalhos, da experiência com arte, as crianças falam também de questões de identidade, racismo, gênero, diferenças e semelhanças. Porque somos todos alunos, todos humanos. Segundo Miriam Lane, todos/as aprendem uns/umas com os/as outros/as.

Nilo definiu essa prática como um ritual tribal e desieraquizado, muito não-europeia, em que o/a professor/a senta no chão igual às crianças e essas se encontram na situação de circularidade em que são ouvidas e podem falar e ter opinião própria. Para ele trata-se de uma construção pedagógica democrática que a partir da sala de aula tenta promover o respeito e a valorização das múltiplas existências e as multiculturas, assumindo o desafio de construir a escola como uma instituição horizontal.

Do ponto de vista do referencial teórico do GECEC, essa concepção propicia o emprego de narrativas de histórias de vida dos sujeitos e suas âncoras culturais com a utilização de diversas linguagens e diferentes estratégias pedagógicas ativas e participativas a fim de promover práticas dialogais. Inês significou essa característica como um repertório posto em horizontalidade com o repertório docente.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

> O sentido hoje, para mim que sou professora estando em sala de aula com turma, é o repertório do aluno. Ele dá o sentido para o trabalho e para tudo que vai acontecer. É o repertório que ele traz para sala de aula. O tempo, a vida escolar foi me mostrando que toda a vez que você entra em embate com o repertório do sujeito que está na sua frente e tenta mostrar para ele que você tem outro repertório que você acha que é mais importante, que está num patamar de legitimidade social em que o dele não tem lugar, você não consegue alcançar esse sujeito para trabalhar, para desenvolver ideia nem criar nada. Então, com o tempo eu fui percebendo que eu tinha que deixar um pouco de lado todas as crenças que eu aprendi na minha formação, de hegemonia, de valor, de bem, de belo, para primeiro olhar para quem está na minha frente. Esse é o carro chefe do que eu faço e é o que eu tento trazer para o trabalho de coordenação, a começar pelo próprio professor que chega para trabalhar na equipe. É conhecer o repertório desse profissional, saber quais os desejos que ele tem. O sentido que ele dá para a vida profissional dele dentro do campo da arte. Qual é o sentido que educar tem para ele. Porque se você não olha isso não adianta ter um conhecimento absurdo de arte, saber tudo de todos os movimentos e artistas. Enfim, isso fica vazio.

Foi dito por todos/as os/as entrevistados que as equipes do EF1 mapeiam o repertório de seus/as alunos/as por meio de questionários enviados às famílias e pelas discussões da Roda de Conversa a fim terem indicativos para o trabalho com cada turma.

Nilo destacou o atravessamento multicultural nas relações mediadas pela tecnologia em que as novas gerações estão imersas, “vivendo em rede” o tempo inteiro (tecnologia da informação, *facebook* e *videogame*) e jogam em rede com pessoas desconhecidas e de diferentes pontos do planeta. No seu entendimento pode ser configurado como um fazer multicultural em relação ao qual vale à pena pensar além da ótica modernista, europeia e com códigos construídos para dominação, investindo na perspectiva de (re)construir essa rede de contatos para que se consiga entender como construir diálogos na horizontalidade para que as nossas diferenças possam nos afetar mutuamente. Noelza ressaltou que no 5º ano, no eixo Arte e Mídia, em que se aborda animação e fotografia em relação com as questões da internet e do *facebook*, os/as professores/as buscam construir a capacidade de olhar crítico para a rede social e perceber como isso é construído e com que intenções. Ou seja, o que está por trás do mundo da cultura do consumo de uma forma geral.

. Para tanto, partem do reconhecimento ao fato de que crianças e jovens aprendem cada vez mais fora da escola e de modo diferente daquele empreendido nas escolas; e por isso defendem a necessidade de práticas pedagógicas em Artes Visuais que dialoguem com a ampla cultura visual atual reconhecendo que o paradigma estético clássico não é mais a única razão de ser da arte e,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

consequentemente, as galerias, museus e centros culturais não são mais os únicos espaços sociais onde a arte transita e participa da vida das pessoas.

Nilmar apresentou a visão da existência de uma produção imagética na contemporaneidade cada vez maior e com potencial para alcançar mais pessoas do que a produção de arte, sendo por isso necessário conceber o campo das artes visuais com maior extensão do que aquele da modernidade. Essa produção abarca um amplo espectro de realidades multimidiáticas entre elas os sistemas populares de comunicação em que o caráter visual é predominante. Muitas delas podem ser entendidas como produtos mercadológicos portadores de representações estereotipadas que com ausências e ênfases têm promovido o sentido de empobrecimento da experiência humana.

Os/As entrevistados/as que compartilharam da inquietação citada acima manifestaram a intenção de procurar entender as implicações da arte nas mídias visuais pós-modernas que permeiam o imaginário de alunas e alunos com os bens simbólicos que promovem. Esses/as ressaltaram a necessidade do enfrentamento de questões de poder e representação com finalidades de dominação e colonização cultural sintonizadas com políticas sociais que estigmatizam os/as sujeitos afro-descendentes e indígenas.

Tourinho e Martins (2010), ao analisarem a cultura infantil da mídia, apontam para a criação de uma espécie de currículo "cultural-imagético" cujo perigo reside no fato dele dissimular interesses comerciais, ao mesmo tempo em que influencia a formação da identidade da criança. Cunha (2010) defende que, ao contrário de se afastar essa produção visual de estudantes com a finalidade de protegê-las de valores nela subjacentes, se disponibilize essa produção para que crianças e jovens experimentem seus repertórios e participem de processos educativos em que os mesmos sejam trabalhados criticamente.

Inês colocou que o trabalho sobre a cultura e a arte popular é feito com e contra essas manifestações artísticas e culturais levantando-se as seguintes questões: existe na cultura popular a assimilação de verdades impostas por culturas hegemônicas e, nesse sentido, disseminam o conformismo com a exclusão e a subalternidade?

Decorrente desse questionamento, a entrevistada apresentou algumas questões que sua equipe discutiu quando participou do II Congresso de Educação,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Arte e Cultura (II CEAC), em Santa Maria / RS, em 2009, considerando a busca por articular a história da arte com o cotidiano e a realidade dos/as alunos/as[15]:

- ✓ Como dialogar com as imagens da cultura popular que são mensageiras de forma de ser e estar excludentes?
- ✓ Como mediar as experiências visuais e prazerosas das nossas crianças e jovens que ensinam a ser e estar sobre a perspectiva das indústrias corporativas?
- ✓ Como encurtar as distâncias entre as experiências visuais e a nossa capacidade de analisar essa experiência?
- ✓ Como fazer que a educação das Artes Visuais seja espaço de estratégia política de interpretação e afirmação de subjetividades críticas?
- ✓ Como a educação das Artes Visuais pode ser espaço de construção de senhas de acesso à visibilidade sociocultural?

O que se segue também pode ser compreendido como a busca por condições de aprofundamento dessas questões para entender como articular igualdade e diferença para construir um ensino de Artes Visuais envolvido com um projeto de educação escolar comprometido com a afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural – para a democratização da sociedade com a construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais.

5.2.2. O olhar multidisciplinar e o conceito de arte em campo expandido.

> Vivemos a era "inter". Estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios. Entretanto, os arte-educadores têm dificuldades de entender a arte "inter" produzida hoje. Para os queforam educados nos princípios do alto modernismo, dentre eles a defesa da especificidade das linguagens artísticas, torna-se difícil a decodificação e a valorização das interconexões de códigos culturais e da imbricação de meios de produção e de territórios artísticos que caracterizam a arte contemporânea. A colaboração entre as artes e os meios de produzi-la vem se intensificando. (BARBOSA, 2008, p. 23-24)

[15] Segundo Inês, Ana Mae Barbosa é a grande referência do ensino de artes visuais do CP II em termos de orientação do pensamento da arte dentro da formação humana, no currículo escolar, representando uma tendência de ensino da arte contemporâneo sem hierarquia entre as visualidades. Seus livros constituem a bibliografia de referência. A perspectiva do Ensino da Cultura Visual também faz parte dos fundamentos teóricos da equipe de artes visuais do CSC I, mas segunda ela, que trabalha com professores/as recém-formados/as e atende estagiários, licenciandos, futuros professores de artes visuais, essa perspectiva e o pensamento de Fernando Hernandéz é pouco conhecida no Rio de Janeiro.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

> A gente tem o privilégio como professor de Artes de fazer uma abordagem muito ligada a questão das culturas (não esquecendo, lógico, dos conhecimentos específicos de arte) e trabalhar muito amplamente e multiculturalmente as artes visuais como *conhecimento instantâneo*, com acontecimentos artísticos inesperados e inusitados que se pode trazer para a sala de aula e trabalhar a partir deles. (Imara, professora de Artes Visuais com 20 anos de CP II)

Foi assinalado por vários/as entrevistados/as (Miriam Lane, Maria Amélia, Ana, Inês, Nilmar, Nilo, Noelza, Nívea, Núbia e Nilcéia) que na abordagem padrão do "Pedrinho" a "Arte Oficial" é destituída da hierarquia com que é tratada na história da arte eurocêntrica e colocada em diálogo horizontal com visualidades cotidianas e outras expressões artísticas não-europeias. Entre esses/as fez-se a defesa do contato dos/as alunos/as com a produção artística contemporânea ("a arte do seu tempo") a partir da compreensão de que a arte está além dos tipos de objetos legitimados oficialmente como tal pelo meio artístico, principalmente pelo mercado de arte, importando ao ensino de arte contemporâneo abarcar a ampla variedade da visualidade atual e não apenas os objetos consagrados da história da arte[16].

Essa compreensão não implica na desconsideração da arte estética e do lugar que ela ocupa no sistema de arte internacional, assim como a influência que ela exerce na cultura brasileira. Porém, revela a inquietação daqueles/as que buscam novos marcos, lógicas e objetos de pensar, vivenciar e produzir artes na escola que se coadunam com a perspectiva da interterritorialidade do campo da arte com mídias, culturas e contextos diversos. Essa visão, em sintonia com as ideias de educação para a Cultura Visual, se encontra num contexto de disputas em torno das hierarquias no mundo da arte a favor da dissolução das mesmas.

De acordo com a sinalização de Barbosa (2008), citada acima, existe uma disputa de concepções em torno do conceito de arte e de ensino de Artes Visuais que gira em torno dos marcos conceituais do alto modernismo que presidiram a formação inicial de todos/as os/as entrevistados/as. Essa visão interessa aos propósitos desse estudo, pois ela compreende o conceito de arte interterritorialista que imbrica a interculturalidade com a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e

[16] A "virada conceitual" que se convencionou chamar entre nós de ensino de arte pós-modernista, a partir de 1989, marcou a imersão do trabalho do EF1 na arte contemporânea e a intenção de ampliar os sentidos e possibilitar inter-relações da arte com outros campos do saber e com a experiência humana, cuidando-se para que ela não se fechasse em si mesma, na própria imagem, na própria visualidade. As imagens eram apresentadas aos/às alunos/as sempre acompanhadas das seguintes interrogações: "A que isso te remete? O que isso te traz? O que te lembra esse trabalho?"

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

territórios que reclamam uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos (BARBOSA, 2008, p. 25).

No EF1 essa visão levou ao rompimento com a linearidade-histórica que ocorreu *pari passu* com o referenciamento na arte contemporânea e na arte popular que se tornaram dois vetores para contaminação do currículo e das práticas pedagógicas, buscando-se trabalhar com performance e diferentes objetos (produções materiais que se situam na fronteira das linguagens tradicionais da pintura, desenho, escultura, colagem).

Foi recorrente nas entrevistas a referência ao conceito de arte em campo expandido advindo dos deslocamentos constantes que ocorrem no campo das artes visuais (referência curricular da disciplina em foco nesse estudo) em busca de aproximações e contaminações com outros campos disciplinares (principalmente com a antropologia), outras áreas da vida social (com fortes inserções no cotidiano e atenção aos personagens anônimos e aos efeitos da política) e outras culturas.

Os/As partidários/as dessa compreensão (em sua maioria foram os/as entrevistados/as que trabalham com arte contemporânea no EF1 e EM) manifestaram reticências em relação à concepção de conhecimento disciplinar assentado no objeto estético surgido com a construção do campo da arte na modernidade e que, não raro, tem a sua defesa na atualidade relacionada ao conceito de arte pura conjugada ao desprezo da percepção da transitoriedade da arte contemporânea e dos atravessamentos existentes nos conhecimentos e saberes artísticos.

Segundo Mason, os/as arte-educadores/as que promovem a diversidade cultural devem adotar a arte-educação pós-moderna porque essa tendência é eclética e pluralista em sua aceitação de todos os estilos e formas de arte; além de possuir diversas ramificações para a lida educacional com as demandas cada vez mais complexas da contemporaneidade. Segundo ela:

> A arte-educação pós-moderna favorece as abordagens contextualistas, instrumentalistas, de fronteiras de culturas e interdisciplinar para o estudo da arte; ela traz questões internas assim como externas para a discussão da qualidade artística e não considera a forma como único propósito da arte (2001, p. 13)

Para Arslan (2009), os estudos multiculturais, por recorrerem ao princípio do uso que se faz da arte (e não a uma essência, ingênua e genérica) e assumirem o relativismo do conceito de arte, permitem negar uma narrativa histórica da arte demasiado homogênea e propiciam “vislumbrar outros contextos históricos e outras

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

práticas artísticas distantes ou sobrepostas à ideologia dominante" (p. 3514). A autora entende que é urgente considerar (nas escolas, centros culturais, museus e outras instituições de disseminação da arte) o contexto cultural e as práticas dos/as sujeitos a fim de estabelecer diálogos entre concepções distintas de arte, atento para evitar submissões e domínios de umas sobre as outras. Segundo ela:

> A visão dicotômica entre dominante e dominado não serve ao modelo de interculturalidade. Um caminho possível é o da extensão desses diferentes códigos que podem coexistir (...). Admitir a existência de outras formas de se relacionar com arte é um passo inicial para se pensar em propostas educativas e culturais que de fato considerem esses valores. (p. 3515)

Nesse sentido, Inês assinalou que trabalhar com o conceito de arte em campo expandido disponível ao intercâmbio com outras disciplinas, a vida social e o universo de referências dos/as alunos/as, não significa abrir mão dos conhecimentos específicos do campo. Segundo ela, nessa visão que é preponderante no "Pedrinho" há de se considerar os conteúdos como temas que possuem películas que separam sutilmente os conhecimentos escolares específicos de Artes Visuais das questões para além da arte que também se pretende trabalhar em sala de aula:

> (...) é tudo tão definidinho, o que é conteúdo de arte e o que não é conteúdo de arte. Então, quando você pensa em currículo e pensa em conteúdo do currículo, você acaba tendo que elencar conteúdos que sejam obviamente de artes. E esses conteúdos que a gente aqui trata como eixo temático, e não como conteúdo, porque o conteúdo de arte vai estar presente, mas ele vai estar presente sendo carregado por questões que são da vida. (...)Tem ali uma película que separa um monte de coisa que não está óbvia, visualmente e esteticamente falando, mas que vem junto, que o visual denuncia. Então, é pela visualidade que ele vai alcançar um monte de outros aspectos que a arte provoca, de debate na sociedade. (...) A nossa intenção é essa: fazer com que ele esteja aberto para ir além também do visual.

Ana, Noelza, Nívea, Nilo, Miriam Lane e Nilmar defenderam a compreensão de que a alfabetização visual e a construção do conhecimento em Artes Visuais na escola precisam ter sintonia com a leitura e a interpretação do mundo a partir de diferentes visualidades que proporcionem o diálogo e a troca para a elaboração de repertórios próprios que possibilitem o/a aluno/a dialogar com o mundo com autonomia. Segundo Noelza:

> O principal é o aluno entender que o artista está falando sobre o mundo e com o mundo e dizendo o que ele pensa; que tudo o que se constrói plasticamente, visualmente, é um discurso sobre o mundo, sobre a vida, sobre o tempo que aquele artista está vivendo e às vezes sobre o tempo da gente também. Existe um tipo de conhecimento que se constrói ao entrar em contato com imagens e obras de todo tipo de construção artística (seja ela oficial ou não oficial), de variadas linguagens; e não só com as obras já classificadas e consagradas na História da Arte. Essas experiências permitem compreender que tudo é resultado de uma maneira de ler o mundo e que o artista produz para falar sobre o mundo. E faz parte do ensino de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

> Artes criar acesso à variadas experiências com as linguagens da Arte e trabalhar para o aluno fazer suas indagações e estabelecer uma relação de comunicação e troca com as experiências artísticas. O que aquilo diz para ele? Qual a sua leitura do que se apresenta? O que aquilo conta sobre ele, sobre o mundo, sobre outra época? Através do fazer artístico em sala de aula, em contato com materiais e propostas, ele é levado a observar o que produziu e o que produziu o outro. Acontece a troca que contribui para a aquisição de um repertório próprio de comunicação. Eu acho que isso é o mais importante. A alfabetização visual que propicia o conhecimento dos elementos da linguagem artística que permitem decompor e entender uma composição artística, é uma parte desse processo, mas não é só isso. (...) Mas eu acho que isso é parte e ajuda nesse diálogo com a Arte.

A maneira como os conhecimentos escolares em Artes Visuais foram significados pelos/as entrevistados/as encontra amparo na concepção do saber transdisciplinar da arte, que de acordo com Parsons (2005), enquanto disciplina escolar "mal-estruturada", carente de coerência interna e baixa especificidade entre os saberes que compõem o seu campo, têm as suas maneiras de formar e comunicar ideias situadas no cruzamento de muitos outros interesses. O que significa entender que a arte da atualidade está, talvez como nunca antes, influenciada por outras esferas da vida cotidiana, que não somente as esferas da arte. Segundo ele:

> Precisamos aceitar o fato de que as ideias mais importantes da Arte requerem mais do que arte para serem estruturadas. (...)Não tendo como pensar por si própria, procura negociar com qualquer parte da vida, com qualquer tipo de problema, com qualquer profundidade, nuances ou grau de complexidade que o usuário puder lidar. Nesse sentido, arte visual é tanto mutante e universal como linguagem natural. (2005, p. 309)

Esse autor propõe que se tire partido educativo dessa condição e que se deixe de pensar em como ela se diferencia das outras disciplinas para explorar as possibilidades de pensar a todas em conjunto.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

5.2.3. O currículo por eixos temáticos e os conhecimentos/saberes para a interculturalização do ensino de Artes Visuais

> "O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo m deles a ciência moderna) e interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento." (Boaventura Sousa Santos, 2010, p. 53)

O currículo de Artes Visuais do "Pedrinho" tem um histórico de transformações curriculares regulares realizadas por processos coletivos que incorporaram as práticas desenvolvidas pelos/as professores/as no manejo do

currículo, seus “desvios” e “subjetividades” advindas das experiências particulares de cada professor/a e das equipes de cada *campus*.

O objetivo dessas reformulações foi o de manter um “currículo vivo” em função de três fatores principais: a incorporação das experiências (profissionais e pessoais) daqueles/as que trabalham esse currículo, a adaptação às mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo e a adaptação em relação às novas produções de arte e visualidades não hegemônicas.

Um de seus pressupostos é tomar o currículo como representação das práticas pedagógicas de seus/suas realizadores/as. Essa compreensão acarreta duas consequências: primeiro, ela acarreta a necessidade de reformulações constantes, principalmente em função da renovação do quadro docente do segmento de EF1; segundo, ela restringe a discussão sobre as suas transformações aos seus/suas praticantes. Segundo Inês, professora com muitos anos de “Pedrinho”, vários deles dedicados à coordenação de equipes de Artes Visuais, a prática de reformulação do currículo do EF1 sempre seguiu o caminho que vai da experimentação ao registro no papel, e nunca ao contrário. E dessa forma trabalha-se “com” e “contra” a prescrição curricular sem abrir mão do trabalho de equipe e do registro das experiências.

> A gente construiu esse currículo. Nunca foi dito: "Agora vocês vão passar a trabalhar assim". A gente foi mexendo nele ao longo dos anos e mudando. (...) nós fizemos muitas mudanças no currículo de artes do “Pedrinho” e todas foram discutidas exaustivamente entre os grupos. Legitimadas e referendadas pelo Departamento. Então, eu acho que o legal é que a gente não tentou mudar ninguém, a gente tentou mudar o que a gente fazia. (...) A gente nunca fez mudança primeiro no papel e no pensamento para depois colocar na prática. A gente fazia um tempo, um ano de uma experiência nova, colhia os resultados e levava para a reunião de departamento e dizia: "Gente, olha só como que a gente trabalhou". Era uma coisa meio ousada, meio arredia porquê de alguma forma a gente meio que descumpria o oficial sem deixar de trabalhar com ele. A gente fazia de outro jeito. Acho que a gente atacava a metodologia mesmo e levava para a reunião de colegiado um resultado já de um ano de trabalho: “Olha como fica bacana, olha como fica legal, olha como é muito mais interessante”. A gente não estava falando de ideias, a gente estava mostrando a produção dos alunos, estava falando de coisas que aconteceram. Tem diferença. Você não convence o outro só porque você teve uma ideia que pode dar certo. Você convence o outro porque você está mostrando para ele, comprovando que, realmente, ir por esse caminho a coisa se constrói de forma mais sólida.

Para Núbia e Nicéia o currículo por temas é mais aberto e permite a sua desroteirização[17] em função dos referenciais do/a estudante e dos conteúdos

[17] Termo utilizado por Nicéia para caracterizar a maleabilidade do currículo do EF1.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

relativos à realidade do entorno da escola (moradia, escola, cidade) e vinculados às identificações locais e nacionais. Nesse sentido, por entenderem que a arte afro-brasileira deve ser priorizada em relação à arte africana, e que não se justificava a manutenção do pensamento pré-requisitário ligado à linearidade histórica, elas falaram da abertura para experiências que fizeram entre 2010 e 2012, frisando que não pensavam em abrir mão do currículo, mas desejaram realizá-lo de "uma forma mais encantadora. Com mais sentido. Que partisse da nossa vida, da nossa escola, da nossa cidade, da nossa realidade, do nosso patrimônio, do que a gente faz de arte aqui. E aí, depois a gente vai dialogar com o mundo, com outras épocas"

Dessa forma, as equipes de Artes Visuais do EF1 justificam a divisão territorial existente no DDAV e repelem as demandas para adoção do sistema de provas e incorporação de método de trabalho mais sequencial e padronizado a fim de prepararem os/as alunos/as do "Pedrinho" para o ingresso no "Pedrão". Segundo Nívea, os/as professores/as do "Pedrinho" resistem por compreenderem que isso significa mudar sua forma de trabalho para preparar para outra em que não acreditam.

A reforma curricular de 2008 foi um marco da virada que promoveu a deseurocentralização dos programas com o abandono do paradigma histórico-linear baseado na cronologia eurocêntrica da arte e a adoção do currículo por eixos temáticos[18]. Essa reforma investiu na desconstrução do "invólucro ocidental da arte" que conformava o currículo em um instrumento de legitimação da arte europeia.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

[18] Até 2008, o currículo do "Pedrinho" foi bastante parecido com o do "Pedrão", orientado pela cronologia da história da arte ocidental, na perspectiva eurocêntrica, de acordo com a formação acadêmica das professoras. Entretanto, segundo Maria Amélia, o grupo foi perdendo muito de seu perfil anterior, multidisciplinar, de onde vinha a valorização da arte popular, o que gerou insatisfação e vontade de mudança. No início do século XXI, a partir da incorporação ao DDEA, as professoras observaram que o currículo do "Pedrinho", tal como o do "Pedrão", foi ficando cada vez mais inchado e pesado com o excesso de história da arte. O processo ficou "desprazeroso" e o grupo resolveu romper com o princípio da estrutura linear e com a abordagem eurocêntrica por ela induzida, pois se trabalhava um semestre inteiro com a arte medieval e não sobrava tempo para se tratar das artes dos Maias, Astecas, Incas e povos do Oriente. A solução encontrada foi retornar ao currículo por eixos temáticos e trabalhar a partir de conceitos-chaves (mito, ideograma e símbolo, por exemplo). De acordo com Miriam Lane, seguindo o perfil histórico do trabalho desse grupo docente, ligado à multidisciplinaridade e à pesquisa, essa reforma foi influenciada por uma experiência extra-escolar que ela teve com o mapeamento e seleção de livros de artes para crianças, realizado para a Biblioteca Nacional, em 2008. De algumas das leituras realizadas para esse trabalho foram retiradas as referências para se trabalhar por eixos temáticos, entrecruzando conteúdos e sem ficar preso na perspectiva linear da história da arte.

Para Mari Ana**,** além de ter experiência em equipe de gestão do DDAV, a interculturalidade só se tornou possível no ensino de Artes Visuais do "Pedrinho" devido à adoção do currículo por temas que permitiu aos/às professores/as abordar a arte de acordo com a diversidade cultural e evitar a narrativa única. Entretanto, como ressaltou Inês, o rompimento com o paradigma curricular histórico-linear não significou a abdicação de se trabalhar com a história da arte, mas sim em tê-la ressignificada e em outra perspectiva de trabalho. Segundo ela:

> A gente trabalha o tempo todo com a história da arte, com a história das culturas, com as histórias pessoais dos alunos. Acho que isso também faz um diferencial. Então, a gente não trabalha com a história oficial contada a partir de um ponto de vista cultural, dominante, hegemônico. A gente trabalha com a história da arte contada pelos seus viventes. Então, se eu vou trabalhar com a história da cultura de um povo, a gente procura buscar o que aquele povo tem para contar da sua história, e não o que um povo que dominou aquele povo tem para contar dele. Então, a gente não deixa de trabalhar com história da arte, só que a gente trabalha por outra perspectiva.

Para Noelza, com experiência em escolas estaduais e municipais no Grande Rio, inclusive em área rural, trabalhar com esse tipo de currículo e em equipe foi uma novidade com a qual teve de aprender a lidar após mais de 20 anos de carreira docente.

> E outra coisa que eu tive que aprender a trabalhar, porque eu não sabia, foi com o currículo do "Pedrinho" que tem um plano de curso que, quando eu cheguei já estava formatado, que foi o resultado de muito tempo de elaboração, de experimentação, para se chegar ao formato atual. (...) A partir dos eixos, você tem como "passear" tanto no passado quanto no presente. Enfim, uma coisa que dá margem para muitos tipos de abordagens e é muito interessante, muito rico, porque vai relacionando a arte com várias coisas. Eu achei bom ter por onde me guiar e ter com quem conversar e ter uma coordenação. Então, essa foi outra diferença grande, imensa. (...) Então, eu acho que tem que ser uma linha condutora pra gente não se perder, mas tem que ter uma flexibilidade, uma abertura que eu acho que aqui tem.(...) Têm os objetivos e os conteúdos E os conteúdos são como sugestões a serem trabalhadas dentro dos eixos. Eles não são muitos e podem ser abordados de várias formas.

O currículo em foco pode ser dividido em duas partes: do 1º ao 3º ano, os temas relacionam arte com identidade (corpo, infância e identidade), natureza (paisagem e natureza) e cultura (indígena, afro-brasileira, popular e mitologia); no 4º e 5º ano, são estudadas as linguagens artísticas (tradicionais e tecnológicas e contemporâneas) e o trabalho do artista na contemporaneidade. Rompeu-se, dessa forma, com a hegemonia da perspectiva formalista na arte ligada à compulsão em distinguir o que é arte do que não é arte. O referencial de ensino deixou de estar referenciado apenas no desenvolvimento estético e passou a conjugar estética e

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

identidade cultural pelo fazer artístico voltado para a construção de uma poética pessoal.

No 1º ano, a identidade é trabalhada com crianças de 6 anos de idade pelo reconhecimento do próprio corpo (quem ele é e o que ele produz), das brincadeiras infantis que fazem parte da cultura popular e das referências culturais das localidades vivenciadas pelos/as alunos/as (principalmente os locais de moradia). O conhecimento a respeito dos elementos visuais (as cores primárias, as misturas cromáticas, as tonalidades; a forma e os conceitos de sua estruturação, montagem da forma) são construídos com o fazer experimental, na prática, com vivência artística e sem a utilização de apostila ou livro didático. No estudo das cores, por exemplo, todos/as trabalham as tonalidades cromáticas misturando cor o tempo todo. Segundo Inês:

> Esses conteúdos específicos das linguagens visuais, elementos visuais, precisam ser apresentados e até para localizar com as crianças se elas estão percebendo. Muitas vezes quando a gente está trabalhando com cor a gente descobre logo rapidinho que o aluno é daltônico e a gente pode fazer encaminhamentos dentro da escola para que aquela criança seja atendida nas necessidades que ela tem. Não que seja para isso, mas é normalmente no primeiro ano que a gente descobre, e é geralmente nas aulas de arte que essas limitações aparecem mais.

No 2º ano, por meio da relação entre arte e natureza (tema Arte e Natureza – 1º trimestre/2º ano) trabalha-se aspectos identitários explorando a obra de artistas que tem a defesa do meio ambiente com uma causa, como Franz Krajberg; além das Artes Indígenas e Populares, principalmente daqueles/as que exploram material natural, tal como Mestre Vitalino que trabalha com argila.

Segundo Imara, busca-se abordar a questão do indígena desconstruindo a ideia essencializada de índio que desconsidera a existência de várias etnias e as especificidades de cada etnia com suas diferenças e diferentes maneiras de viver, perceber o mundo e fazer arte. Inês destacou a importância da Lei 11.645/2008 por meio da qual se produziu muito material didático sobre as culturas indígenas para ajudar a implementação dessa legislação nas escolas.

> Então, a gente está aqui na escola hoje, a gente não pode ir lá na aldeia ouvir um indígena, mas a gente tem um monte de DVD com os indígenas falando para gente. Tem gente trabalhando para isso e dando voz às pessoas, aos povos indígenas. O povo indígena hoje, pelo menos no nosso currículo, não é mais "vamos trabalhar o índio". A gente escolhe, a gente seleciona que vamos trabalhar com o povo Ayapin, vamos trabalhar com os Guaranis, vamos trabalhar com Kuikuro, vamos trabalhar com Pataxó. A gente escolhe a etnia, elenca a partir das questões que a gente quer trabalhar e mergulha naquela etnia. Dá para trabalhar as mais de duzentos e cinqüenta etnias que o Brasil tem? Não. A gente também não tem essa missão, mas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

> o indígena que a gente leva para sala de aula ele tem nome, comunidade. Ele tem um lugar no mapa do Brasil onde ele habita. É um indígena que tem identidade, porque teve uma época que a gente falava:"Vamos trabalhar arte indígena". Era como se fosse uma coisa só para todos os índios do Brasil. E não é. E o próprio aluno começa a perceber ainda no segundo ano essas especificidades da identidade desses povos e começa a ter muito mais respeito. Ele trata a própria fala com relação ao indígena. Mudou muito, é muito legal. E a lei trouxe para gente acesso a muitas coisas que a gente não tinha.

No 3º ano o trabalho relaciona arte, mitologia e ancestralidade a partir de lendas e mitos de diversos povos, muitos deles distantes entre si, histórica e geograficamente. Busca-se relacionar arte acadêmica, arte popular, arte africana e afro-brasileira com o cotidiano do aluno/a, sem ater-se somente à história da arte europeia. Os povos indígenas, africanos e europeus (principalmente a cultura portuguesa) têm prioridade por serem os principais ancestrais da cultura brasileira; mas também se dá atenção a outras referências étnicas, como os povos do Oriente que são destacados por sua influência na estética portuguesa. Em 2015, por exemplo, trabalhou-se no *Campus* Tijuca I com a arte islâmica e uma lenda polonesa a fim de se conhecer por meio de seus mitos de criação as formas e os sentidos da arte desses povos.

Segundo Miriam Lane, busca-se assim construir conceitos referenciados em várias mitologias e sem estabelecer hierarquias entre elas.

> O que um símbolo significa? Então, são conceitos que eles (os/as alunos/as) estão trabalhando. Depois eles criaram um símbolo para eles mesmos, fizeram com argila um símbolo para eles mesmos. Então, você vai construindo alguns conceitos no primeiro segmento que acho que são mais importantes do que ter uma profusão de história da arte na cabeça. (...) Você não hierarquiza a mitologia grega e os orixás... Não, é mitologia. A gente trabalha com todas as vertentes e não com uma só. E essa é a perspectiva mesmo intercultural, multicultural: você não aborda uma narrativa só. Eu acho legal trabalhar Grécia. Eles adoram Grécia também. Mitologia grega também faz parte da nossa identidade. Trabalhar o fio da Ariadne é o próprio fio da consciência. Trabalhar mitologia iorubá, africana e todos os seus contos também é tão importante quanto. E eu acho que isso está se espalhando pela escola.
> (...) Exú no sincretismo é o diabo, tem um tridente. Mas, o Exú, no sincretismo, também é Hermes, o mensageiro. (...) Então a gente trabalha isso. Por que a oferenda fica na encruzilhada? Porque Exú está na encruzilhada e é ele quem leva, que faz a ponte entre os orixás. E poder distribuir esses livros, é livro para criança, lendas de Exú. É bem legal porque você descontrói uma coisa que está construída. O símbolo dele é um tridente. O tridente é do diabo? É do diabo, mas também é do Posseidon. Então, por que é do diabo? Porque teve uma coisa de abafar essa religiosidade (...) Até hoje tem gente levando pedra na cabeça porque é do Candomblé, porque está vestido de branco (...) Quando a gente estuda os orixás, eles se identificam com um e aí eles trabalham o objeto de poder daquele orixá. Fazem homenagem. É bem legal. É emocionante

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Com o tema Arte e Afro-Brasilidade se parte da ancestralidade africana para falar de memória até chegar à questão da afro-brasilidade discutindo-se questões políticas, estéticas e religiosas. Esse tema tem por foco as famílias dos/as alunos/as em busca de suas ancestralidades, trabalhando-se com imagens plurais de família buscadas em diversas fontes (das famílias das crianças, na história da arte, na publicidade, entre outras). A seguir procede-se a uma leitura dessas imagens antes dos/as alunos/as representarem as suas próprias famílias, buscando-se combater estereótipos e padrões rígidos e gerar abertura e confiança para aqueles/as que possuem famílias diferentes daquela tradicional.

Faz parte desse processo enviar um questionário para os/as responsáveis para que os/as docentes conheçam sobre a formação familiar dos/as alunos/as. Esse levantamento subsidia práticas de curadoria docente que busca construir rotas pedagógicas que valorizem as regiões de onde vieram os/as ancestrais das famílias.

Imara frisou o quanto é difícil trabalhar com a diversidade sociocultural na sala de aula, principalmente quando se tem uma minoria negra (como é o caso do corpo discente do *C*H I). Para ela, o ensino da arte, assim como nas demais disciplinas, tem de possibilitar que o/a aluno/a perceba a importância de sua origem:

> Quando eu fiz o trabalho e eles trouxeram retratos e imagens da família, muitos descobriram serem negros, com origem de família negra, mesmo sem terem a aparência de negro. Pelas imagens você vê que o pai é negro, e começa a fazer uma construção dessa identidade do menino. Como é que você se sente nessa família, né? É uma coisa assim que eu acho que tem que ser uma discussão desde o jardim, desde pequenos, sabe?

Em consonância com a visão que presidia o NEAB-CP II no período de realização dessa pesquisa, os/as entrevistados/as ligados ao EF1 posicionarem-se a favor de uma abordagem sobre a cultura e a história afro-brasileira que apresente várias Áfricas e busque desconstruir a ideia do negro escravizado, triste, submisso. Segundo Imara:

> Quando a gente mostra alguns aspectos e trabalha em artes os símbolos, discute os sentidos daquelas simbologias, você mostra um rei e escuta: “Pô, mas um negro era rei?” Ele era rei e veio para o Brasil com uma história. Ele tinha a sua história com momentos de dança, de alegrias. Não era só aquela coisa da tristeza que muitos livros de História colocam. Eles foram ver Debret e realmente existe muitas imagens relacionadas ao sofrimento do negro. E a autoestima da pessoa negra? E o lado grandioso dessa cultura africana que a gente recebeu por tabela? Então, é mais ou menos isso, eu acho que o trabalho consiste em você elevar a autoestima e tirar essa máscara em torno do/do sofrimento da escravidão. A gente procura mostrar as coisas positivas, a grandiosidade que tem a cultura afro-brasileira: Quem é o negro? O que o negro contribuiu para a formação da nossa sociedade? Quem construiu o barroco?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Essa entrevistada entende que o Brasil tem uma dívida histórica com o povo afro-brasileiro e precisa de políticas públicas, inclusive educativas, contra a desigualdade sócio-econômica-cultural e cognitiva. Para ela, a abordagem desse tema requer uma opção política do professor/a em relação aos seguintes posicionamentos: trabalhar para valorizar a cultura afro-brasileira ou contribuir para que o/ aluno/a negro/a continue "todo encolhidinho em sala de aula"?

No *Campus* Tijuca I, onde têm muitos/as alunos/as evangélicos/as, existe um histórico de reclamação dos/as responsáveis em relação às abordagens sobre cultura afro-brasileira em Literatura e outras disciplinas. Entre os/as estudantes é comum a utilização pejorativa dos termos macumba e macumbeiro/a, e não apenas pelos/as evangélicos/as. Entretanto, são poucas as reclamações dos pais sobre os conteúdos de arte afro-brasileira tratados nas aulas de Artes Visuais. Nívea entende que a abordagem da religião e cultura afro-brasileira pelo viés do pensamento mítico em busca de similitudes entre mitos de diferentes culturas e religiões (por exemplo, Oxumaré e a figura bíblica de Noé), como uma forma de organizar o pensamento de determinado grupo humano, não é impositiva e nem ofensiva aos/às evangélicos/as. Entretanto, suas práticas compreendem trabalhos de pesquisa e representação sobre os orixás que empoderam os/as alunos/as que são de famílias da religião afro-brasileira.

> Teve um ano que (...) o trabalho das crianças era fazer a pesquisa e vestir esses orixás, com tecidos, mel, rendas, colocar comida desse orixá, o dia desse orixá. E depois que eles vestiram todos os orixás, e ficou um trabalho lindo por causa das cores e todos aqueles elementos, a menina da mesma sala do menino que tinha dito que aquilo era coisa de macumbeiro, teve a facilidade, digamos assim, de falar: "Tia, eu vou ao centro de Candomblé e a gente veste assim e assado, e é esse orixá, é assim que faz, é assim que não faz..." Coisa que não havia liberdade para ser feita antes disso.[19]

[19]Nívea contou outra experiência pedagógica que serviu para quebrar resistências e estereótipos machistas e que levou os meninos a fazerem atividades consideradas femininas e afeminadas, como é o caso da profissão de estilista de roupas. Ela contou para as turmas uma antiga e conhecida lenda polonesa do Dragão Wawel. A história passou-se na cidade de Cracóvia (Polônia) que passou a ser atacada por um dragão que colocou toda população com medo. Os maiores guerreiros da cidade foram convocados, mas não conseguiram derrotar o dragão. Até que um sapateiro que não era forte, mas era inteligente, conseguiu derrotá-lo enganando-o. Ele pegou uma pele de ovelha, encheu de enxofre e deixou para o dragão comer. De noite, o dragão veio e comeu a falsa ovelha cheia de enxofre e teve uma queimação muito grande na barriga. Ele foi ao rio e tomou muita água, muita água, muita água, até que ele explodiu e as peles foram para todo lado. O rei e a princesa da cidade quiseram saber do sapateiro o que ele queria como prêmio por ter derrotado o dragão. Ele disse: "Eu sou um sapateiro da cidade e a única coisa que eu quero são as peles do dragão para fazer sapatos". E então, ele faz sapatos para a princesa e para toda a população de Cracóvia que passava muito frio e não tinha sapatos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

A resistência religiosa, principalmente dos/as praticantes das religiões pentecostais, foi assinalada por vários/as entrevistados/as como uma questão a ser enfrentada porque incide, inclusive, sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Foi relatado um caso de escola pública estadual de Friburgo em que famílias de alunos/as evangélicos/as não queriam nem que os/as filhos/as estudassem os mitos do folclore brasileiro - o Saci Pererê, Curupira, entre outros.

Na segunda parte desse currículo, em que são trabalhadas as mídias da arte (pintura, escultura, arquitetura, fotografia, vídeo), além do tema O Artista na Contemporaneidade (3º trimestre/5º ano), não se aborda apenas os/as artistas contemporâneos/as legitimados pelo meio artístico e pelo mercado da arte. Trabalha-se com a noção de contemporaneidade que abarca o/a artista popular e as produções artísticas indígenas, africanas e afro-brasileiras atuais (retirando-as do estigma de "artes do passado"), além dos/as artistas com formação acadêmica.

A Arte Afro-brasileira além de ser um tema do 3º ano também é abordada em outras temáticas em que ela não se encontra diretamente relacionada, como é caso da fotografia (no 5º ano) em que é comum a abordagem da obra do fotógrafo baiano Mário Cravo Neto que explora a afro-brasilidade na fotografia. Mestre Didi, Rubem Valentim, Djanira e Mestre Vitalino são outros/as artistas frequentemente abordados/as entre os temas do 4º e 5º anos. Segundo Miriam Lane:

> No quinto ano o último tema é o artista na contemporaneidade. Então, então que artista a gente elege na contemporaneidade? A gente não elegeu ano passado (2014), por exemplo, só o artista que teve uma formação no Parque Lage, a gente trabalhou desde o Mestre Didi, a gente retomou o Vitalino. Tem vários vídeos nossos na escola que mostram trajetórias de artistas e a gente queria trabalhar essa história do artista na contemporaneidade. Então, a gente tem um vídeo do Mestre Vitalino e das gerações que trabalharam depois com o barro, os herdeiros do Vitalino, como artistas contemporâneos e a Leda Catunda e o Mestre Didi. Então, isso é uma perspectiva, eu acho, multi e intercultural porque você não trabalha só o artista que está na galeria como um artista contemporâneo. Eu acho que esses

---

Decorre dessa história uma atividade plástica em que os/as alunos/as customizam sapatos velhos (doados pelos/as professores/as da escola) após verem vários modelos de sapatos criados por grandes estilistas: sapatos de palhaço, sapatos de carnaval, de *Drag Queen*, os mais diferentes e inusitados. Essa é uma atividade que se repete há alguns anos e as turmas gostam muito de fazer e criam sapatos de várias formas. Em 2015, os meninos trabalharam com muito brilho, penas coloridas e lantejoulas para customizarem os seus sapatos, inclusive aqueles que protagonizaram situações de homofobia nas turmas.

Segundo essa entrevistada, essas atitudes homofóbicas devem ser enfrentadas e quebradas aos poucos para "eles irem mudando de atitude perante aquilo" – o que ela definiu como ação de acordo com a "filosofia mineira" de ir comendo pelas beiradas, com ações lúdicas. Na sua compreensão não cabe discursos teóricos e políticos, nem forçar uma aceitação agindo assertivamente para repreender com muita força atos ligados à valores que são tão difíceis de quebrar, pois corre-se o risco de gerar uma resistência ainda maior.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

> limites do popular também são limites muito tênues, porque o artista popular está na galeria, mas para a criança também é um artista contemporâneo. (...)Eu acho que cada vez mais a gente tem que trabalhar arte contemporânea porque é onde os alunos estão imersos, só trabalhar no Ensino Médio eu acho complicado.

Dessa forma, segue-se um percurso em que se trabalha a relação da arte com o mito ("a arte antes de ser arte", como disse Miriam Lane) e passa-se depois para conteúdos em que se trabalha sobre a arte e os/as artistas de uma forma mais conceitual. A reflexão final desse currículo é sobre o que o/a artista faz e qual a utilidade da arte no mundo do utilitarismo capitalista (contemplada principalmente no tema do trabalho do artista na contemporaneidade), buscando-se pensar a arte transcendendo as suas relações com o mercado de arte. Miriam Lane citou as seguintes questões que são pensadas junto com os/as alunos/as: seria a arte uma inutilidade útil, uma inutilidade importante?

Desde 2015, o grupo de professores/as atuantes no EF1 vem discutindo a inclusão do tema Arte e Gênero no currículo. Essa proposta reflete a ebulição existente no CP II em relação às questões de gênero, com a contestação do machismo e da homofobia, a conquista do direito de novas identidades de gênero com adoção do nome social, a discussão acirrada sobre o Código de Ética discente e docente, principalmente em relação à flexibilização do uniforme binário[20].

Conforme disse Inês, essa proposta tira partido da arte contemporânea como princípio educativo no EF1:

> Têm questões que a gente tem que colocar. É aquilo que eu te falo: não dá para desconsiderar esse sujeito que está diante de você, trazendo um monte de questões e dizer: "Isso não é currículo, isso não é tema para minha aula", se a arte está aí para dialogar com tudo que a sociedade provoca. Então, como que eu posso dizer que eu estou investigando arte, que eu penso arte, que eu gosto de arte, se a minha arte não pode tratar do que você está dizendo para mim que é importante? Não tem sentido. E aí nesse sentido, a arte contemporânea nos favorece bastante. (...)Como que a arte discute as questões de gênero na sociedade? (...)Pega qualquer período da história da arte e tem brecha para você tratar dessa questão.

Nessa perspectiva o conhecimento escolar deixa de ser tido como neutro e intocável, e torna-se passível de questionamento, o currículo é compreendido como "construção específica do contexto educacional, em que o cruzamento entre diferentes saberes, cotidianos ou sociais e científicos, referenciados a universos

[20]As posições se dividem entre aqueles/as que defendem este tema como uma abordagem transversal e aqueles/as que defendem que deva ser um tema gerador do tema Arte e Representação, no 4º ano, por entenderem que a sua sinalização é importante para garantir esse debate com as turmas. Seja de uma forma ou de outra, o tema se impôs pelo compromisso com a adaptação do currículo com as questões emergenciais da contemporaneidade e que afetam os/as alunos/as.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

plurais, se dá no dia a dia das escolas em processos de diálogo e confronto, permeados por relações de poder (CANDAU, 2009, p. 94/95).

A discussão da inclusão do tema Arte e Gênero é um exemplo das pretensões em assumir o currículo como "construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transposição/recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente" *(ibidem*, p. 95).

5.2.4. Formação continuada em serviço, pesquisa e curadoria

> Eu cheguei nessa escola na hora em que minhas colegas estavam dando uma grande virada no currículo e eu não entendi, eu briguei e disse: 'Como que vai ficar? Eu quero dar aula de Grécia, Roma, Egito e vocês estão tirando o histórico linear. Vocês vão tirar isso? Mudar para eixo temático? Como é que vai ser? Vai ficar muito solto." Ela falou: "Eu fui uma das que ficou com muito medo dessas mudanças porque a formação tem uma força na gente. Mas, hoje eu vejo que essa forma é libertadora. O quanto eu pude avançar no meu trabalho, o quanto o trabalho ganhou vida, leveza, identidade. O quanto eu me aproximei dos alunos quando eu fui por esse caminho não tem preço. Hoje eu entendo o que elas estavam querendo fazer e que nem todo mundo no próprio segmento entendia e queria. (Nívea, professora de Artes Visuais do CP II desde 2010)

O corpo de conhecimentos que esse currículo mobiliza não se apresenta de acordo com o perfil de formação inicial proporcionada pelas agências formadoras, mais voltadas para a formação específica com foco nas linguagens artístico-visuais e na história da arte do que às relações entre arte e culturas e arte e vida social. Segundo relatos de Nilo e Nivea, na formação inicial que tiveram houve uma pequena carga sobre cultura na cadeira de "Folclore brasileiro".

Parsons (2005) considera os problemas sociais da atualidade com uma magnitude que extrapola a capacidade das disciplinas escolares para abordá-los sem a mobilização simultânea de saberes multidisciplinares. Este autor compreende que além de estarem bem fundamentados em conhecimentos artísticos e estéticos, os/as professores/as de Artes Visuais precisam também apropriar-se de "alguns aspectos de importantes questões que possam ser usadas para expressar questões que digam respeito à vida dos estudantes e a nossa vida comum numa democracia". (2005, p. 311)

A formação inicial preponderante, ao menos no Rio de Janeiro, tem forte inclinação eurocêntrica e que por isso sempre existe dificuldade de professores/as novos/as em lidar com o currículo voltado para diversidade artístico-cultural, tão diferente da formação inicial que tiveram. Noelza, egressa do concurso de 2010,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

com longa experiência no magistério, declarou que já trabalhava com arte indígena, africana e afrodescendente no ensino de Artes Visuais antes de entrar no CP II, mas não com a profundidade existente no EF1.

Inês, que possui larga experiência como coordenadora de equipes de Artes Visuais do EF1, disse que nunca teve um/a professor/a em sua equipe que se recusasse a trabalhar com arte afro-brasileira, mas teve professor/a com repertório muito restrito devido à sua formação inicial, acusando dificuldades até mesmo para identificar aspectos da cultura afro-brasileira em linguagens e formas de expressão artística. Nesses casos, faz-se uma formação continuada em serviço dentro da equipe, estudando juntos, para que o/a professor/a "perca o benefício da ignorância".

> Eu não vou pôr o meu colega numa camisa de força e obrigar ele a trabalhar jongo se ele nunca foi ver uma roda de jongo. E se ele não tem o menor interesse em trabalhar com jongo. Mas aí, ele tem altos interesses por outras manifestações afro-culturais, ou por artistas que se debruçaram em alguma questão afro. Então, ele traz isso para a mesa de planejamento. Existe a liberdade de abordagem, não a de não abordar os pontos discutidos e consagrados coletivamente no currículo.(...) A gente não tem a necessidade de cada um estar fazendo a mesma coisa. A gente parte da seguinte ideia: a gente tem os eixos temáticos, a gente tem conceitos a serem desenvolvidos, a gente tem conhecimentos específicos de arte. Então, os artistas, os movimentos artísticos, o material de pesquisa que vai ser trazido para a sala de aula também tem que dialogar com o desejo do professor, do grupo que está ali. Às vezes, numa mesma série, tem três professores e o que a gente consegue garantir aspectos comuns. Agora, você está com um grupo de artistas e movimentos culturais, eu estou com outros, a fulana está com outros. Isso não invalida, não quer dizer que o trabalho não está acontecendo e nem que cada um está fazendo o que quiser. O "que quiser" é muito relativo. Porque o "que quiser" dá direito ao professor de autoria de seu corpo de trabalho.

Inês defendeu as Leis como instrumentos de defesa do trabalho da equipe e disse que mesmo os/as professores/as de Artes Visuais evangélicos que já teve nas equipes em que atuou no EF1 (e ela citou cinco docentes que participaram de equipes diferentes, desde 2006) nunca se opuseram a trabalhar dignamente com elas.

De todos/as os/as entrevistados/as Abgail foi a mais incisiva e colocou a situação nos termos de um embate: ensino de Artes Visuais *versus* intolerância religiosa. Segundo ela, o ensino de Artes Visuais multiculturalmente referenciado deve defender a preservação da cultura popular, principalmente suas danças e festejos, diante da ofensiva dos/as pentecostais que atuam contra essas tradições. Para ela, devido a relação da arte com outras religiões que não a sua, os/as

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

pentecostais têm desqualificado a arte africana, a arte popular e a arte pré-colombiana, além da arte egípcia e a arte medieval.

Ela abordou a necessidade de criar valores para a convivência para a diversidade religiosa no ensino de Artes Visuais baseada na defesa da religião católica e na defesa das religiões afro-brasileiras. A partir de sua experiência no ensino superior, ela assinalou que a intolerância religiosa tem interferido na formação de professores/as de Artes Visuais citando o caso de licenciandos/as evangélicos/as que resistem ao ensino de história da arte.

> Eles (os pentecostais) estão cada vez mais estão interferindo no modo como você dá aula, na medida em que você tem alunos que de repente você pede para fazer trabalho de Barroco e fazer a figura de um santo, e eles não querem. Quando eu trabalhei na (...[21]) no início do ano (2015) tinham alguns alunos que se recusavam a entrar em determinados lugares (visitação a pontos culturais e artísticos da cidade).(...)
> Aí eles não visitavam determinados lugares, determinadas igrejas. Eu falo para eles: Não estou chamando vocês para rezar. Continua rezando na sua igreja, mas estou chamando para você se apropriar de determinado mecanismo cultural, de uma forma cultural existente. Então, hoje, por exemplo, eu dou uma disciplina que é História da Arte II, que é história da Idade Média. Claro que não existe igreja medieval aqui no Brasil, então eu me aproprio dos neogóticos. Mas aí eu também faço outra coisa, visito uma igreja protestante, a Igreja de São Paulo, na Praça Tiradentes. Maravilhosa! Linda! Onde tem beleza eu vou. (...)
> A grande questão é essa questão de crença. Um professor de música não vai tocar música de macumba, sinto muito "cara", vai para outro lugar, o teu lugar não é aqui. Eu considero que o professor de artes tem que entrar onde tiver beleza, onde tiver manifestação artística, senão ele vai procurar outro lugar. Ou então vai ser professor de religião.

Os/As entrevistados/as ligados/as ao trabalho do “Pedrinho” enfatizaram que a reformulação de 2008 tornou premente a necessidade de alargamento da bagagem de História da Arte do/a docente para poder fazer os *links* com outras manifestações artísticas que não apenas as ocidentais. Segundo Miriam Lane, ao contrário da compreensão de que o trabalho com artes visuais no “Pedrão” exige mais conhecimento e qualificação do/a professor/a, o trabalho desenvolvido no EF1 com um currículo temático menos prescritivo e sem indicações rígidas dos conteúdos a serem estudados, gera mais autonomia e responsabilidade docente em estudar para saber relacionar arte e outros aspectos da vida social[22].

[21] A entrevistada referiu-se a uma universidade privada em que trabalhou e por motivos de acordo de confidencialidade não revelo o seu nome.

[22] Ela deu exemplo do trabalho a partir do eixo temático “Arte e Mito” em que se trabalhou o mito do touro desde o mito grego do Minotauro até o Bumba-meu-boi no Brasil, percorrendo várias culturas para conhecer diferentes formas de apropriação e significados desse mesmo animal.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Para Nivea, o fato de se ter conteúdos escolares específicos – importantes de serem defendidos por conta da luta histórica dos/as arte-educadores/as pelo reconhecimento das artes como um campo de conhecimento - não impede o/a professor/a de Artes Visuais de buscar a troca de saberes com outras disciplinas escolares. Maria Amélia compreende que determinados conhecimentos são prioritariamente artísticos (elementos visuais, linguagens artísticas visuais, história da arte, meios da composição, regras da composição artística), mas por servirem também a outras áreas de conhecimento eles possuem um caráter genérico e flutuam entre diferentes campos, culturas, áreas de atuação e são submetidos a processos de hibridação. Ou seja, como sintetiza Miriam Lane, o ensino de Artes Visuais que se preconiza no EF1 não trabalha só com elementos visuais, mas também com conceitos filosóficos, éticos, antropológicos, entre outras coisas.

Para Nilmar existe um sentido contra hegemônico na perspectiva de pensar a arte expandida pelas zonas da vida social que possibilita a abertura para a desobrigação em relação à imposição da dominação da "arte legítima" sobre as demais, pois permite pensar na pluralidade de manifestações visuais fora dos centros de poder da arte.

Esses depoimentos têm sintonia com o entendimento de Coutinho (2010) que destacou que a arte contemporânea sob diversos aspectos coloca a necessidade de desaprender o que se sabe sobre arte para continuar aprendendo sobre ela, pois a sua natureza é fugidia. A autora entende que qualquer construção que faça aproximações entre enunciados (a oralidade e a escrita) e visibilidade (a imagem) que podem materializar contornos compreensivos da produção artística contemporânea não implica em pôr ponto-final no que quer seja, e não elimina a constatação de que o campo da arte, construído na modernidade, na atualidade não pode deixar de ser percebido na sua transitoriedade.

Por outro lado, esses depoimentos também encontram sintonia com as argumentações de Barbosa (1998) pela interculturalidade e a insistência na importância de estudar artistas representativos das minorias sociais nas escolas - destacando os trabalhos de artistas mulheres (Anita Malfatti e Tarsila do Amaral) e daqueles/as com comprometimento mental (Arthur Bispo do Rosário). Entretanto, essa autora apresenta visão contrária às abordagens folclorizadas:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

> Não é apenas fazer cocar no dia dos Índios, nem tão pouco fazer ovos de Páscoa ucranianos, ou dobraduras japonesas, ou qualquer outra atividade clichê de outra cultura. O que precisamos é manter uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural. (p.93)

Para dar conta dessa transitoriedade, Nilmar e Ana utilizaram a concepção de professor/a-curador/a de forma complementar à concepção de professor/a-pesquisador/a, no sentido desses/as docentes não serem submissos ao que se decide sobre o que é o mundo da Arte e rompam com um papel de subalternidade dos/as docentes nesse universo aos quais se destina a funcionalidade de reconhecer e "recolher" conteúdos pré-definidos por especialistas para sintonizar a formação das futuras gerações de acordo com a "arte que importa conhecer", sem direito à participação na discussão sobre a cultura geral a ser transmitida pela escola para a formação da cidadania cultural. Segundo ele, cabe

> estimular os alunos não só à percepção e interpretação de "culturas", no plural, mas estimular também que tudo depende de quem observa. Então, estimular que eles criem as suas próprias percepções que são dialógicas às suas culturas e ao processo de formação individual deles.(...) Eu acho que é um pouco jogar com imagens e conteúdos que possibilitem discursos múltiplos também. Que não recoloquem mais uma vez esses objetos numa redoma de vidro, como no caso do Picasso de máscaras africanas. Isso é muito delicado e complicado e acho que para isso funcionar é preciso que aquele que promove a discussão, o professor no caso, tenha também esse olhar aberto. Que não vá atrás de uma resposta específica, mas que esteja numa espécie de mesmo barco que os alunos.

O/A professor/a-curador/a-pesquisador/a pode levar à escola a arte em determinados contextos e culturas e, por meio dela, pensar a questão do multiculturalismo[23]. Nesse sentido, procede verificar a existência de uma arte contemporânea brasileira "sudestecêntrica", cada vez menos baseada no eixo Rio-São Paulo [24], e no plano internacional buscar ir além do fluxo Europa-Estados Unidos e tentar saber de artistas de outros lugares do mundo[25].

---

[23] Nesse sentido, foi interessante a revelação de Nando, professor egresso de 2013 e com experiência apenas no EF2, sobre o seu desconforto e estranhamento na lida com estudante transsexual em uma de suas turmas de 9º ano, assinalando não se tratar de preconceito, mas de sua dificuldade em saber lidar com as questões inéditas relativas a essa situação, como, por exemplo, a mudança de nome (Em relação ao caso citado, no 8º ano o estudante foi seu aluno e chamava-se Diego, e no 9º ano integrava uma de suas turmas chamando-se Juliana).

[24]Nilmar citou vários artistas jovens que situados em Recife, Belém, Porto Alegre, Belo Horizonte, que vivem nessas e em outras cidades fora do eixo metropolitano sem ceder ao impulso mercadológico de mudar-se para onde a dinâmica do mercado das artes é mais intensa.

[25]Nilmar citou a visita de três artistas iranianos que visitaram o Campus Realengo II para conversar com estudantes do ensino médio sobre Arte Contemporânea no Irã. Eles se encontravam em situação de residência artística no Largo das Artes, no centro da cidade do Rio de Janeiro, e se deslocaram de trem para Realengo, sem receios do subúrbio do Rio. Segundo informações dos participantes desse encontro, desenvolveu-se uma conversa que durou uma tarde inteira e reverberou para a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Nilmar criticou os projetos de vida e de profissão de licenciandos/as que após se formarem optam por lecionarem em escolas perto de suas casas, resultando numa dinâmica cotidiana sem deslocamentos pela cidade, evitando à zona sul e o centro da cidade, locais onde existem muitos eventos culturais. Ele comparou a experiência de seus/suas alunos/as com a sua experiência enquanto morador de subúrbio carioca, tendo andado de metrô pela primeira vez aos treze anos com a sua mãe, que não andava de metrô há dez anos. Segundo ele, em Jacarepaguá, existe uma ideia de urbanismo autossustentável, como uma espécie de "território da zona oeste":

> Você mora ali, ali você fica e dali você não sai, no máximo você vai para Freguesia ou Barra. Não precisa ir até a cidade, como minha mãe fala. Quando minha mãe vai ao centro ela fala: "Vamos à cidade", não é "Vamos ao centro". Isso segue meus alunos (...) Tem uma ideia de que você não tem que sair dali, você é do subúrbio e dali você pega o trem e vai até Campo Grande e Madureira. Eu acabo tentando usar as aulas de arte também como um espaço para incentivar o deslocamento deles, porque eu acho que o subúrbio do Rio, nessa grande construção cultural que quer dizer tudo e nada também. É muito de enraizamento. Se você é dali, ali você nasce e ali você fica, tem tudo.(...) Eu acho o Rio uma cidade de pouca locomoção, diferente de São Paulo, por exemplo, que é uma cidade que você pode morar no Jardins, mas você anda a cidade inteira para fazer coisas que te interessam. O Rio é uma cidade que eu acho que se você é da zona sul na zona sul você fica e valeu. Se você é de Jacarepaguá em Jacarepaguá você fica e ponto.

Nilmar apresentou a visão de que as aulas de Artes Visuais podem estabelecer pontes para o cosmopolitismo e ampliar horizontes ao criar acesso a outras realidades que os/as estudantes dificilmente teriam sem o ensino de arte escolar. Ele sinalizou para o valor dessas práticas para fazer valer o direito à cidade, e sinalizou para a necessidade da desconstrução de certa faceta da identidade cultural suburbana do Rio de Janeiro que relaciona enraizamento cultural e autos sustentabilidade local como defesa contra a hegemonia da zona sul da cidade. Tal confinamento estaria na razão direta do efeito da introjeção da inferioridade de pessoas de acordo com a inferioridade territorial do local onde moram, o que afeta também alunos/as e professores/as moradores/as do subúrbio carioca. Segundo ele,

---

pergunta sobre o que era o Irã e como era morar no Irã. Os/As estudantes revelaram uma visão orientalista sobre o "Oriente Médio" e o "mundo Árabe", revelando as construções fantasiosas existentes a respeito entre nós.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

trata-se de uma construção que define o subúrbio pela imagem de *wilderness*, um "Velho Oeste mental".

Contra esse efeito cultural ele citou duas espécies de pontes para promover o cosmopolitismo como uma construção de resistência: as que resultam de deslocamentos literais (geográficos) e outras de cunho simbólico. No primeiro caso, as "pontes" são associadas às visitas aos museus e centros culturais existentes na cidade:

> Quando eu entrei no Pedro II e os levei a um museu pela primeira vez. Não tinha ônibus e a gente foi de trem. Quando a gente chegou na Central do Brasil, dos dez alunos que estavam comigo, oito nunca tinham entrado num metrô antes. (...) Eles não sabiam o que era a Avenida Rio Branco, eles não sabiam onde era o Museu Nacional de Belas Artes. Jovens de quinze, catorze anos que os pais não levaram para esses lugares.

No segundo caso, o deslocamento cosmopolita se dá pelo acesso às imagens, pelo viés das obras que se leva para a sala de aula [26], e também pelas experiências de vida que o/a docente dá a ver aos/às alunos/as e como elas se relacionam a sua experiência escolar, podendo funcionar como um símbolo de prestígio que se pode alcançar sendo professor/a de Artes Visuais, fazendo viagens e conhecendo locais valorizados culturalmente, como os museus, por exemplo, o que talvez não seja tão comum de encontrar nos relatos de professores/as de outras matérias, pelo menos do ponto de vista de um conhecimento associado à profissão. Efeito esse que pode ter reverberação sobre jovens do Ensino Médio que se encontram em um momento de vida em que pesquisam trajetórias pessoais pensando em construir um projeto de vida para o seu futuro imediato[27].

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

---

[26] Um dos exemplos dados nesse sentido critica trabalhos que reforçam determinados estigmas do subúrbio carioca. Nilmar referiu-se ao trabalho "Ovo no asfalto", do artista brasileiro Alexandre Vogler, que é um vídeo de 2004. O artista quebra o ovo num dia de sol quente e põe no asfalto para fritar. Depois de frito duas pessoas comem o ovo do asfalto com garfo e faca. E depois que comem o ovo começa a tocar o pagode "Deixa acontecer naturalmente". Depois passa um ônibus, dá um zoom, e está escrito Bangu. Esse trabalho que faz muito sucesso com os/as alunos/as, é bem interessante e complicado porque propicia discussões sobre como se constrói uma certa identidade suburbana. O artista não é oriundo do subúrbio. O ovo no asfalto e a atitude meio primitiva de comer uma coisa cozinhada pelo próprio sol se associa ao pagode que se associa ao território do subúrbio carioca. A cena poderia ocorrer no asfalto de Santa Teresa, por exemplo, mas como se passa em Bangu há corroboração com o simbolismo de que nesse bairro o calor é insuportavelmente pior do que em outros lugares da cidade. E associado ao pagode fica uma espécie de "imagem de periferia carioca muito informal, muito 'hahaha', muito *hangloose*. Mas, traz questões identitárias profundas".

[27]Em relação a isso, cabe assinalar o significativo quantitativo de ex-alunos/as do CP II que optaram profissionalmente por seguir a docência de Artes Visuais. No atual quadro docente do DDAV, considerando-se os questionários respondidos e o meu conhecimento dos percursos escolares de alguns docentes, existem ao menos cinco professores/as com esse histórico escolar.

5.2.5. O ensino de Artes Visuais antirracista, empoderamento e identidade cultural

> Eu fico pensando em relação ao nosso debate, na importância disso estar um pouquinho mais aprofundado. Facilitaria mais a nossa vida. Para abrir um pouco. Para deseuropeizar, deseurocentralizar esse currículo. Eu falo até em descolonizar esse currículo. É um currículo ainda, né?, voltado pra lá. E pra isso nós teríamos que estar um pouquinho mais avançado em nossos debates sobre multiculturalismo. (Zora, representante do Neab-CP II).
> Só não respondi sobre etnia, na verdade não sei qual é a minha. Mesmo estudando essas questões, esse conceito me é difícil de responder. Acho que participo de uma normalidade, de um padrão que não tem nome. Ser negro ou branco não basta, pois pareço mestiça, gozo das condições sociais de branca e me identifico com negra... Fora isso, sou do Rio de Janeiro (Estado), mas falo como Niteroiense - que vai na casa de mamãe, e não da mamãe... rs! - e pratico a religião de matriz africana que hoje em dia tem a maioria de brancos e classe média. Estou num dilema, por isso preferi não responder. Se me der uma luz, posso tentar. (Professora de Artes Visuais do CP II em resposta ao item do questionário sobre sua Etnia/Raça)

Segundo Miriam Lane, essa é uma situação recente, em parte devido às referidas Leis, porque até o início do século XXI "algumas feridas não eram cutucadas". Havia um tabu que impedia que se falasse de racismo na escola e se negava a sua existência na sociedade.

Inês narrou que as equipes de Artes Visuais do EF1 já trabalhavam com várias questões de identidade indígena e afro-brasileira antes mesmo da Lei 10.639/2003 e que a equipe de Artes Visuais do *C*SC I enfrentou resistência quanto às aulas sobre arte africana por parte de famílias de alunos/as que pressionavam a Direção do *Campus* recomendando "diluir um pouco mais" a "temática afro muito forte", argumentando que não precisava trabalhar os orixás na escola. Essa entrevistada contou sobre a contra argumentação que os/as docentes das equipes de EF1 vêm utilizando na atualidade contra a intolerância religiosa na escola (alunos/as, responsáveis e direção escolar), frisando que abordam a religiosidade como um fator fundamental para se compreender a arte dentro de algumas culturas, pois muitos objetos que hoje chamamos de arte não eram considerados arte em suas culturas de origem e se encontravam ligados à religião e por isso a religião permeia a história da humanidade e faz parte dos estudos para a compreensão do mundo. No entanto, não aprofundam e/ou emitem juízo sobre dogmas religiosos, visto que não ensinam religião e o foco das aulas são as questões estéticas, iconográficas e filosóficas. Segundo ela:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

> A resistência é o preconceito. A resistência é a falta de conhecimento. (...) Um pai de aluno (evangélico) falou assim: "Professora, eu vi que o tema desse período é arte e mitologia. Eu estou muito preocupado porque eu não quero meu filho mexendo com símbolos de coisa que nossa religião não permite". (...). E eu falei: "Ah, tá. E o seu filho vai aprender a identificar esses símbolos como? Será que o pastor da sua igreja vai ter a possibilidade de ensinar para ele todos os símbolos que ele tem que recusar na vida dele? Não seria melhor ele aprender na escola a ler o mundo e entender como seria melhor fazer suas escolhas? O que eu estou falando é de leitura de mundo. Identificar símbolos, reconhecer e poder dizer: esse não serve para dialogar comigo. Isso é ser alfabetizado para a vida. O que eu vou fazer aqui não é dizer se o símbolo é bom. Eu vou dizer a que cultura ele pertence, a que mito ou mitologia ele faz parte em termos de cultura". Então, a gente vai explicando e as pessoas entendem. A gente não está aqui para ensinar religião. Não sou professora de religião, nem tenho religião e se tivesse não iria doutrinar aqui dentro. Meu curso foi para professora de artes visuais. E todo dia eu tenho que estudar. Não pensem que o professor fez concurso e não tem que estudar mais, porque se você quer falar de cultura a cultura é viva. A cultura não está morta. Não vou falar de cultura que morreu porque cultura não morre, ela se modifica, se altera, se renova. A gente está dentro da cultura, a nossa cultura é muito rica, múltipla. E se você não conhece os aspectos dela você fala com quem? Você se comunica com quem? Você vai viver num gueto?

Entre os/as entrevistados/as não houve quem desconsiderasse o trabalho pedagógico com as diferenças socioculturais em sala de aula e a grande maioria significou a diferença como uma riqueza ao invés de um problema, mesmo entendendo-a como “uma vantagem difícil” de ser trabalhada (Nilo). No “Pedrinho” esse trabalho tem investido em duas frentes: por um lado, a promoção de ações para a desnaturalização de preconceitos, discriminações e estereótipos; por outro lado, a busca pelo empoderamento de sujeitos sociais subalternizados historicamente com a valorização da autoestima e de suas referências culturais.

Ou seja, de acordo com as palavras de Noelza, os grandes desafios são desconstruir os preconceitos trazidos de fora da escola e empoderar alunos/as invisibilizados/as e com baixa autoestima. Dessa forma são trabalhados os conflitos inerentes às relações interpessoais e sociais em sala de aula, assim como as relações assimétricas de poder e hierarquização entre os diferentes atores/ sujeitos das práticas educativas. Essa entrevistada disse que desde que entrou no Colégio (egressa do concurso de 2010) tem percebido as crianças se identificando com os mitos, os orixás, a mitologia africana. Segundo ela: “Aí, vem um e fala: ‘Ah, meu pai é do candomblé’. E aproveita e conta uma história. Você começa a colher uma construção afirmativa em relação a isso.”

Em relação à primeira frente de ações, segundo os/as entrevistados/as é consensual entre os/as docentes do “Pedrinho” a posição de não deixar passar

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

qualquer ato de discriminação, preconceito e racismo em sala de aula. São exaustivas que demandam muitas discussões entre as equipes para aprofundar a percepção em relação a casos dessa natureza. Segundo Inês, nas reuniões de planejamento (entre as equipes disciplinares de *campus* e entre as coordenações de equipes de Artes Visuais dos *campi*) as trocas entre professores/as deixam claro o quanto é exaustivo para todos/as a abordagem em sala de aula sobre conflitos étnico-raciais. Na equipe de Artes Visuais do *C*SC I é consensual que em relação a esses casos se deve parar a aula e discutir o assunto. Ou, então, fazer uma "peneira" dos casos mais sérios e levar para a Roda de Conversas para conversar, aprofundar e questionar.

> Porque no dia a dia você tem o aluno sentado do lado do colega falando que ele é macaco. E aí você tem que falar para parar tudo. "Ah, mas eu quero pintar". Não dá para pintar com alguém chamando o outro de macaco. A gente tem que discutir primeiro isso. Isso não é conteúdo de artes, é conteúdo da vida. O que eu acho que é mais legal no "Pedrinho" é que a gente não trabalha só arte, não. Porque eu poderia dizer assim: "Olha só: eu vim aqui para dar aula de arte, eu não estou aqui para discutir esse assunto. Esse assunto você discute com outra pessoa, eu quero falar de elementos visuais, de textura...". Não dá, cara, porque é textura da vida. Se eu deixar o outro falar que o colega é um macaco e não explicar para ele o que é racismo em termos práticos, ele vai continuar chamando de macaco. E não é porque ele acredita que o outro seja um macaco não, é porque ele ouviu alguém falar e vai reproduzir isso. (...) E mesmo quando não aparece a gente provoca porque a gente gosta de provocar. Tem que provocar para discutir o pensamento. E a gente também apresenta obras de arte que permitam a gente discutir, pelo viés das artes visuais, pelo aspecto da cultura.

Em relação à segunda frente de ações, os/as entrevistados/as (especialmente aqueles/as ligados/as ao ensino de Artes Visuais realizado no EF1) disseram que mais do que as intervenções emergenciais é necessário projetar curricularmente as discussões sobre racismo e desenvolver trabalhos a partir de pesquisas, debates e trabalhos plásticos, "alfinetando preconceitos" ao trazer a poética de alguns artistas a fim de continuar minando o tabu histórico de não tratar de racismo na escola.

Existe uma prática comum entre as equipes de Artes Visuais dos *campi* Humaitá I e São Cristóvão I destinada a tratar da "cor de pele". Sobre ela foram relatadas duas experiências que apresentam diferença entre si: uma no *C*H I e outra no *C*SC I. No *C*H I. Miriam Lane relatou que a caixa de cores da Uniafro[28] é

[28] A Uniafro (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra) em parceria com uma marca brasileira de produtos de arte, a Koralle, desenvolveu uma caixa de giz de cera com 12 cores da pele. Para colorir a pele nos desenhos, o aluno poderá usar bege, vários tons de marrom e preto. O objetivo é que as cores representem a diversidade racial da população brasileira e desconstruam a ideia de que somente o rosa pode ser usado para pintar a cor da pele das pessoas. Também dão força para professores e pais que queiram tratar a igualdade racial com os pequenos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

utilizada para refletir sobre as cores de pele e conversar sobre como “somos diferentes, mas somos iguais também”. Um dos principais propósitos é o de fazer com que a criança negra se assuma e tenha orgulho da sua identidade.

> A caixa de lápis de cor não dá conta, mas faz ele olhar para a pele dele. A gente fez essa experimentação, eu dei as caixas de lápis de cor e dei um papel para experimentar. Eles experimentavam todas aquelas cores, podiam achar ou não (e tinha muita semelhança no autorretrato, entre a cor da pele e a cor da caixa). Mas teve criança que falou: "Eu não me represento nessa caixa de lápis de cor. Eu sou rosa."

Fig. 26- Caixa de lápis de cor UNIAFRO [29]

Em 2014, no *Campus* São Cristóvão I, foram feitos bonecos que eram autorretratos de seus/suas autores/as. Dessa forma, os/as alunos/as produziram com tinta guache as cores de seu tom de pele. Essa experiência foi apresentada na exposição do DDAV, de 2015, com fotos e a seguinte descrição:

O estojo de giz de cera é usado em escolas públicas do Rio Grande do Sul, mas também está à venda no site da Koralle para todo o Brasil. O produto custa R$ 17,29 (preço pesquisado em 18 de janeiro de 2016).
FONTE: http://www.geledes.org.br/de-que-cor-e-o-lapis-cor-de-pele-marca-quebra-preconceitos-e-cria-12-cores-de-pele/ (Acesso em 20/10/2016).

[29] FONTE:http://www.geledes.org.br/de-que-cor-e-o-lapis-cor-de-pele-marca-quebra-preconceitos-e-cria-12-cores-de-pele/ (acessado em 20/10/2016)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

ACHEI A MINHA COR

Técnica/material:

Modelagem com base em empapelamento, massa de modelar, técnica mista com materiais diversificados.

Professora: XXXXXXXX – 3º ano E. F.

Campus São Cristóvão I

Resumo: Proposta desenvolvida para pesquisar formas de representação da identidade afro. As tintas utilizadas para pintar os bonecos foram criadas pelos alunos em pesquisa a partir de suas próprias tonalidades de pele.

Eixos temáticos: Ancestralidade e Arte Afro-brasileira

As fotos abaixo são registros desse trabalho[30].

Fig. 27 – Trabalho: "Achei a minha cor"

Fig. 28 – Trabalho: "Achei a minha cor"

Fig. 29 – Trabalho: "Achei a minha cor"

Fig. 30 – Trabalho: "Achei a minha cor"

Essa experiência possibilitou comparações e reflexões profundas entre os/as alunos/as sobre a relação entre raça e cor. De acordo com o relato de Inês, promoveu-se o desocultamento de diferenças, a valorização positiva de sujeitos com cores de pele socialmente desprivilegiadas. Enfim, a experiência possibilitou

[30] Essas fotos foram produzidas por mim durante a visita à exposição dos trabalhos das equipes de Artes Visuais do CP II em 2014, no início de 2015.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

a crítica à tinta “Cor de pele” (atualmente chamada de “Amarelo Pele”) que pré-define num único pote de tinta todas as cores de pele da humanidade.

Segundo Inês, durante a experimentação e pesquisa para achar a cor relativa ao tom de pele de cada um/a, as conversas foram muitas e intensas. Um aluno disse à professora:

> "Você e a Julia (uma aluna) não vão precisar fazer cor." (Porque eu e a Julia éramos as mais brancas do grupo). Eu perguntei: Por quê? "Porque vocês são brancas". Aí eu peguei um pote de guache da cor branca, abri, peguei o pincel e falei: "Passa aqui no meu braço". Aí, uma aluna passou. Eu falei: "Serve para me pintar?" "Não". Então, eu não sou branca. Então, a gente vai ter que pesquisar e misturar para chegar numa cor que pareça com a minha. E acredite, não foi fácil. Porque não é fácil. Então, eles foram fazendo assim, misturando vermelho, misturando marrom, gotinhas de preto, até conseguir. Foram alterando. Foi muito trabalhoso e eles iam experimentando no braço até chegar na cor. A mais difícil era a minha, a branca. E a do Magno que era o mais negro na paleta de cores da turma. E eles disseram a mesma coisa: "O Magno tem o preto". Só que o Magno não é preto, porque quando eles passaram preto no braço do Magnoeles viram que ele não era daquela cor. Então, isso foi trazendo uma reflexão das misturas que a gente tem. E essa coisa: quem é preto e quem é branco? E da questão da negritude como identidade porque quando o Magno conseguiu fazer lá um tom chocolate maravilhoso que dava até vontade de lamber o pincel, e passou no braço, realmente foi o tom mais parecido. Ele começou a gritar: "Achei a minha cor! Achei a minha cor!" Feliz da vida, porque ele estava achando que a cor dele não dava para fazer. Então, eu acho que é uma experiência plástica, é uma experiência de conhecimento de arte porque eles estão aprendendo como é que é. Que misturar cor não é só sair botando cor noutra cor. Eles entenderam percentuais, porque alguns potinhos eles iam anotando a quantidade de tintas na mistura: "Esse aqui ser para Fulano. Esse aqui é a cor de Fulano e Fulano. Esse aqui é só do Fulano". E quanto que tinha colocado. Mais marrom, então esse aqui tinha que botar um pouquinho só a mais de vermelho que acho que chega na cor da outra colega. Uma pesquisa bacana. Se não fizesse mais nada além daquilo a pesquisa em si já era muito rica. E eles entenderam que podem buscar a cor que eles quiserem, não só no tom de pele como para qualquer cor que eles quisessem pintar em algum trabalho. Era para pintar o boneco deles porque o boneco conta a história deles próprios. Foi bem legal.

Essa experiência apresentou o potencial para desvelar o racismo epistêmico no ensino de Artes Visuais e possibilitou a lida com as diferenças étnico-raciais em sala de aula e favoreceu propostas de interação entre diferentes sujeitos para a valorização mútua e o diálogo igualitário entre os diversos atores/sujeitos.

O racismo epistêmico é uma expressão da colonialidade que produz a compreensão da relação entre o imaginário de superioridade racial da etnia branca e a internalização da inferioridade étnico-racial de sujeitos não-brancos. De acordo com Candau e Oliveira (2010, p. 23), ele apresenta duas faces: uma face impõe os conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade; a outra face, complementar à

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

primeira, considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores, assim como os seus/suas sujeitos. Dessa forma, apresenta-se em sintonia com a hegemonia de concepções epistemológicas, históricas e didáticas fundadas no eurocentrismo e amplamente consolidada no meio educacional brasileiro, tanto na escola básica quanto na academia.

Compreendo que a prática em questão teve o objetivo de dar visibilidade às diferenças presentes na escola e ressaltar a pluralidade de tons de pele da população brasileira, e assim fazendo promoveu o combate à nomenclatura racista da tinta "Cor de pele" ou "Amarelo pele" que há anos tem sido imposta na educação escolar e se configura como uma das marcas mais antigas do racismo étnico-racial existente na educação escolar e associada ao ensino de Artes Visuais.

Dessa forma, a prática pedagógica em foco pode ser situada entre aquelas em conformidade com um ensino de Artes Visuais antirracista, articulando-se com o pressuposto de que a docência intercultural se estabelece primeiramente pelo compromisso com a valorização da diferença em sala de aula.

> São nessas relações compostas pela diversidade que a educação intercultural atua. O (a) professor (a) que numa perspectiva intercultural contrapõe-se a uma "perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros e de atuar nas situações concretas" (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 1995, p.74). Na busca de um diálogo intercultural, rompem-se barreiras, estabelecem-se novas relações, produzem novos espaços, os entre-lugares, fronteiras deslizantes. (HEIMBACH, 2008, p. 23)

A disposição do ensino de Artes Visuais antirracista reside em enfrentar tensões e desafios presentes em processos de reconhecimento de sujeitos e atores/atrizes em processos de ensino-aprendizagem com objetivo de desconstruir o racismo epistêmico presente em processos de criação artística na escola. Essa concepção visa abrir fissuras no imaginário racial hegemônico para desconstruir a internalização da inferioridade racial e cultural promovida pelo imaginário de superioridade racial do padrão de branquitude que reflete as imposições da política de poder e representação racista na cultura escolar brasileira.(CARDOSO JUNIOR, 2016).

Essa violência simbólica revela ao menos duas dimensões relacionadas com a introjeção profunda do racismo no Brasil: a noção de raça associada a noção de cor e a força da hegemonia social da "etnia branca" para estabelecer-se como parâmetro de qualificação de hierarquia social. A historiadora e antropóloga Lilia

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Schwarcz[31] considera que a noção de cor vai além das relações que as cores estabelecem entre si e incorpora outras relações e experiências sociais. Para ela a cor é uma forma de estratificação social, um marcador social de diferenças, sendo por isso uma maneira de pensar o Brasil, onde não se fala de raça, e sim de cor. Utilizamos, por exemplo, as palavras "preto" e "negro" como sinônimos.

No *Campus* São Cristóvão I, onde segundo Inês atualmente o quantitativo de alunos/as negros/as podem chegar a 80% numa única turma, existem casos de racismo de negro/a com negro/a por força da influência do branco sobre eles/as. Nos questionários que a equipe de Artes Visuais passa para as turmas no início de cada ano letivo para conhecer os/as alunos/as, essa entrevistada contou o caso de uma turma em que

> dezessete crianças que visualmente são negras, apenas duas se autodeclaram negras. O restante é o que? "Eu sou carioca", "Eu sou de Irajá". Entendeu? Eu sou qualquer coisa, mas não me faça dizer que eu sou negro. É porque eles não se percebem dentro dessa questão de identidade negra.

Nesse sentido, outra ação pedagógica que marca o compromisso da equipe de Artes Visuais do *C*SC I na perspectiva do ensino antirracista foi narrada por essa entrevistada envolvendo o uso da identidade de nordestino/a como uma categoria utilizada para evitarem a autodeclararão étnico-racial. Ela contou que em 2012, quando o trabalho realizado no 3º ano teve o foco na cultura nordestina, explorando a grande feira existente no Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas, no Pavilhão de São Cristóvão, localizado em frente aos *campi* do Colégio Pedro II desse bairro, a equipe do *C*SC I levantou que mais de 80% das famílias de alunos/as eram formadas por pais e mães nordestinos/as ou filhos/as de nordestinos/as ou nordestinos/as que imigraram para o Rio de Janeiro.

Diante dessa realidade foram trabalhados os conceitos de cultura popular, de herança indígena, africana e portuguesa a partir da cultura nordestina com o

[31] Lilia Schwarcz é coautora do livro "*Pérola Imperfeita – A História e as Histórias na Obra de Adriana Varejão"*. Obra realizada sobre o trabalho da artista brasileira Adriana Varejão em que esta traz a discussão sobre as relações étnico-raciais no campo da arte ao tratar das relações históricas entre cor e raça no Brasil. São pinturas realizadas a partir de pesquisa de tintas para se autorretratar a partir das 136 autodenominações de cor de pele feito pelos entrevistados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 1976, quando pela primeira vez as pessoas entrevistadas autodenominaram a sua cor de pele (acastanhada, agalegada, alvinha, azul-marinho, escura, bronze, cobre, cor de canela, cor de cuia, meio preta, lilás, amarelosa, puxa para branca, queimada de praia, pálida, branca melada, branca suja, sarará, morena bem chegada, enxofrada, burro quando foge, cor de ouro, etc.).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

intuito de considerar que a camada identitária de nordestino não elimina a camada identitária étnico-racial.

Não obstante a sintonia das ações em foco com o ensino intercultural de Artes Visuais, à título de contribuição para a construção desse ensino imbricado com a formação de identidade culturais, destaco a necessidade de problematização da relação entre empoderamento de sujeitos e essencialização identitárias do ponto de vista da formação de identidades culturais.

A difícil equação entre empoderamento e essencialização de identidades emergiu na entrevista de Abgail (a única professora de Artes Visuais entrevistada que se autodeclarou negra) que retrucou o que considerou como imposição de raízes culturais aos não-brancos por meio de um projeto de identidade cultural baseado em estereótipos. Segundo ela:

> Eu acho que o etnocentrismo pelo etnocentrismo não vale. Das coisas que eu andei lendo, dos cursos que eu fiz, você falar "o menino índio"... Ele tem nome. Sei lá qual é, mas ele tem um nome. É como se você obrigasse a pessoa, só porque ela está em determinada etnia. Eu posso falar com propriedade dessa questão da negritude. É como se devido a pessoa ser negra ela tem que gostar disso, disso e disso. E daí? Ela pode não gostar. Por isso ela está negando suas raízes? Não, apenas elas tem um outro conhecimento. Como se todo mundo que fosse holandês tivesse que ser protestante. O cara não quer ser. Como você tem o japonês hoje que pode gostar de samba por algum motivo. Eu gosto de samba, mas não sei sambar e gosto de rock também. Por que você é obrigado por questão da sua ancestralidade a ter determinadas características? Eu não sou brasileira, não sei sambar. E comigo é pior ainda por eu ser negra, mulata, mestiça. Não sei sambar, sinto muito. Acho que eu devo dançar melhor, por exemplo, o forró do que o samba. Meu pai é nordestino, forró eu sei dançar. Então, tem esses estereótipos, essas marcações que o ensino tem que tentar fugir, como você achar que o menino é negro e só vai ser bom de música. Ele pode ser um tremendo cientista! (...) Eu não quero saber, como eu vejo nesses cursos que tem sobre arte africana, a inclusão da cultura africana, aí fala o tempo todo do menino negro. Esse menino negro tem um nome, ele tem uma individualidade. Então, quando você trabalha com essa generalização você tira essa individualidade.

De acordo com os pressupostos do eixo Sujeito e Atores do mapa conceitual de educação intercultural do GECEC, voltada tanto para sujeitos individuais quanto para grupos sociais integrantes de diferentes culturas, entende-se a formação de identidades culturais plurais em continuo processo de construção. Processo esse que inclui atenção da promoção do empoderamento de sujeitos socialmente subalternizados sem incorrer na essencialização das identidades frente aos conflitos inerentes às relações interpessoais e sociais.

Esses pressupostos se relacionam com o entendimento de que a promoção da ecologia de saberes na escola implica no aprendizado do compartilhamento do

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

poder, pois não se propõe a 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 outros conhecimentos/saberes (CANDAU, 2015).

Nas atividades sobre "Cor de pele" – ressalto que nos dois *campi* em foco esse trabalho foi feito com todas as turmas do 3º ano - foi dado ênfase ao viés afrodescendente da população brasileira, seja na apresentação do trabalho na exposição do DDAV (no caso do trabalho da equipe do CSC I) assim como na utilização da caixa de giz de cera da Uniafro[32]. Conforme reconheceu Noelza e outros/as entrevistados/as, no "Pedrinho" se procura sempre que possível dar visibilidade para discursos contrários àqueles da supremacia dos "europeus, brancos, masculinos", dedicando especial atenção à cultura africana pelo fato dela ser uma presença muito forte no Brasil e no CP II, principalmente a partir da criação do NEAB-CP II.

Às culturas e às artes indígenas também é dado foco, porém no âmbito institucional como um todo foi assinalado que as ações afirmativas estão majoritariamente voltadas para as questões das culturas afro-brasileiras [33].

No processo de construção de identidades culturais contra-hegemônicas ao padrão de branquitude, há de se verificar a força da cultura africana para proporcionar contextos educativos em que experiências múltiplas de mundo sejam colocadas em um contexto de horizontalidade e desierarquização. De acordo com o referencial teórico desse trabalho, entendo que há de se cuidar para que não se troque uma hegemonia por outra. Nesse sentido, por mais que se preconize a deseurocentralização curricular do CP II e a ressignificação da história da África,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

[32] Torna-se importante destacar que a não utilização da caixa de cor da Uniafro pela equipe do *C*SC I não se deveu a uma diferença ideológica quanto ao seu uso, mas sim à questões financeiras. Segundo Inês: "A gente não tem dinheiro para comprar aquele kit da Uniafro, aquela caixa de lápis maravilhosa.(...) Então, a gente está trabalhando com o que tem e com as tintas guaches, que dá para fazer as misturas. E também com a ideia de fazer bastão, receita para giz pastel seco, pastel oleoso, feito com eles."

[33]Segundo Zora, quando foi criado o NEAB-CP II chegou a ser denominado NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena), revelando preocupação com a história e cultura indígena na finalidade de promover a produção e a disseminação do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, no desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, estimulando a igualdade e valorização das populações de origem africana e indígena. Mas, segundo ela, por falta de pernas não se seguiu adiante com duas plataformas de lutas, sinalizando ainda para o entendimento do movimento indígena ser deficitário. Porém: Apesar da gente não ter pernas para esse debate, mas porque a gente não tem indígena aqui, a gente não vai falar? Porque só teria que falar se tivesse um indígena? Não. Não é isso. E isso a gente não conseguiu alcançar".

dos africanos no Brasil e dos/as afro-brasileiros/as, é preciso questionar os termos colonização e conhecimentos afro-centrado (como se difere de afrocentrismo e se desvencilha da ideia de trocar uma hegemonia por outra?) tal como se apresenta nos contextos discursivos abaixo de lideranças do NEAB-CP II sobre o etnocentrismo do currículo do CP II:

> Alessandra Pio[34]: O currículo do CPII é muito denso e eurocentrado. Se se fala numa África independente da colonização, as pessoas não conseguem entender o sentido do que se está falando. É preciso estudar a África fora do olhar do Brasil colônia, antes da colonização portuguesa. ***Ainda é difícil colocar a figura dessa pessoa negra, trazida da África para cá, como colonizadora e como protagonista de cultura e de linguagem.*** Fazer isso é ajudar a criança negra, que está começando a estudar, a entender que ela é linda, que ela vem de uma tradição belíssima. Quando só mostramos o negro escravizado, que criança vai achar que aquilo é algo que ela queira se identificar? Temos professores que trabalham muito essa questão, mas precisamos de reforço institucional nesse sentido. (*grifo meu*) Mharly Azevedo[35]: Os conteúdos da ***visão afrocentrada*** são diferentes dos conteúdos da visão etnocêntrica da cultura européia (...) E isso não é tratado dentro do nosso currículo.(*grifo meu*)

Por essas colocações recorro outra vez aos questionamentos que Nilma Lino Gomes (2007) faz à educação escolar em favor da educação antirracista, que abarca de uma ponta à outra do espectro étnico-racial: "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?" (p. 35).

Retornando às práticas pedagógicas sobre a cor de pele, pergunto: que significados emergem da adoção da caixa de lápis de cor com cores de pele pré-estabelecidas que reforçam a associação entre raça e cor? Existe diferença entre a uma proposta de a criança pintar a sua cor de pele a partir de cores pré-estabelecidas (seja por uma única cor representando a branquitude ou por várias representando diferentes matizes da afrodescendência), e outra em que ela pesquisa por meio de mistura de tintas para encontrar a cor correspondente ao seu tom de pele?

Entendo que sim, pois assumindo o referencial teórico desse trabalho, trata-se de desconfiar tanto de práticas que dão continuidade a política social de negação

[34]Depoimento de Alessandra Pio, primeira coordenadora do NEAB (gestão 2014-2015). Fonte: Sítio eletrônico do Colégio Pedro II. Disponível em:http://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/4043-neab-completa-2-anos.html (Acesso em 05/11/ 2006).

[35] Ver esse depoimento no Sítio Eletrônico do Sindiscope (Educação sim, Racismo não). Disponível também em: https://www.youtube.com/watch?v=XenOwoNYtKA&feature=youtu.be (Acesso em 10/01/2017).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

de identidades étnico-raciais, como de encaminhamentos pedagógicos que não se conduzam pela busca de diálogo e contra a hegemonia por parte de qualquer uma delas. Como assinala Arslan (2009), a visão dicotômica entre dominante e dominado não serve ao modelo de interculturalidade.

Entendo que a luta contra hegemonia tal como pensada nesse trabalho, tem tradução brilhante no conceito de descarrego que Brandão e Sanchez desenvolveram e que reproduzo abaixo, incluindo o desenho de Hercules Florence.

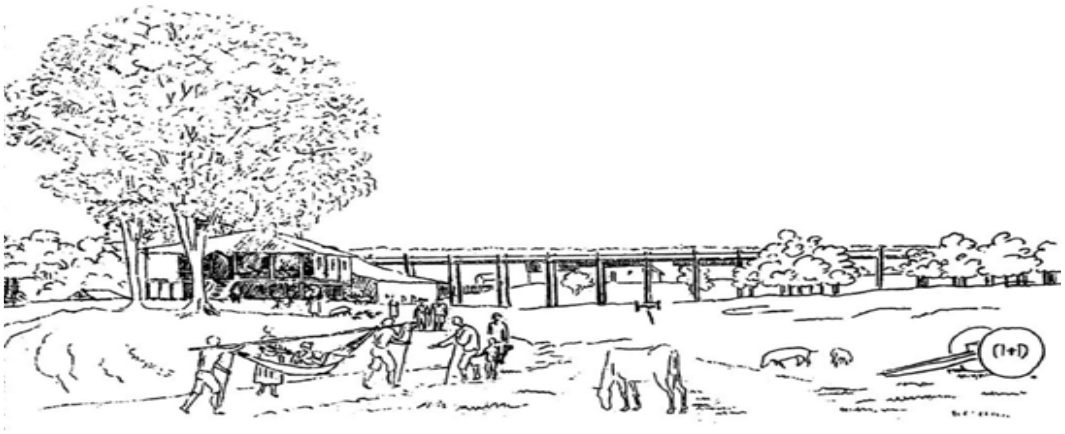

Fig. 31 - Reprodução do desenho do Engenho do Buriti, feito por Hércules Florence, durante a Expedição Langsdorff, no século XIX, exposto na Sala da Memória em Chapada dos Guimarães - MT. Fotografia: Daniel Pellegrim Sanchez

> Ao vermos a imagem acima, do engenho do Buriti em Chapada dos Guimarães, onde aparecem escravos carregando o patrão em uma rede, nos damos conta de que seguimos sendo os carregadores da rede em outro regime certamente, e nela, seguem sendo carregados os valores e os saberes do topo da hierarquia. Não se trata, portanto, de trocar carregados e carregadores. Mais uma vez, uma palavra muito usada nos ritos do candomblé e da umbanda vem ao nosso auxílio: *descarrego*. Entre outros significados encontra-se o de "livrar-se do peso". Neste caso, soltar a rede com tudo o que nela vai! Embora a ideia de tombo nos incite a uma rebeldia irônica à brasileira, talvez uma traquinagem circense, pensamos em soltar a rede não como um ato de contumaz de violência, de provocar um acidente que possa machucar "o patrão", mas tão somente como a opção de não mais carregá-lo. O peso desse indivíduo - macho, branco, cristão, ocidental, capitalista, moderno - e suas tralhas tensionam de tal maneira os punhos e os fios nele arrematados, que se torna praticamente impossível desfazer os nós das amarrações. O privilégio de ser carregado em uma horizontalidade acima da terra, de estar flutuando como em um castelo no céu, não só sustenta a "verticalidade do *dégradé* hierárquico", como também mantém a pressão sobre as linhas da rede. Ao soltar-se de uma rede que explora, escraviza, ou causa infelicidade, teremos tempo para tecer redes outras, mais dignas e autossustentáveis. Soltá-la, desfazer os nós com uma alavanca newtoniana, se for preciso, redefinir seu uso com *logos* outros é o que nos resta e compete fazer mais do que nunca. (BRANDÃO e SANCHEZ, 2015, p. 71 e 72)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

O conceito de Descarrego comporta as tentativas de desconstrução de hierarquias de ser e existir que dividem o mundo e a humanidade - iniciado pelo projeto modernidade/colonialidade e radicalizado terrivelmente na atualidade pela globalização neoliberal recolonizadora -, e que configuram as zonas do ser (em que se encontra os/as afortunados/as da terra, uma minoria que tem a suas formas de ser e de viver historicamente privilegiadas e constituídas como superiores) e as zonas do não ser (os/as condenados/as da terra, a maioria inferiorizada em suas formas de existência, outrificados/as e corporificados nos grupos e populações indígenas, afrodescendentes, a maioria de mulheres e crianças de classes populares), categorias com que Frantz Fanon (2008) identificou a divisão racial que separa os afortunados e os condenados da terra.

Esse conceito se presta a significar a construção de subjetividades descolonizadas e interculturais que Sacavino (2016) definiu como destinadas a afetar os/as sujeitos das zonas do ser e a do não ser, e que por isso implica em estratégias diferenciadas que considerem as experiências histórico-sociais e culturais desses diferentes atores e atrizes sociais. Segundo ela:

> Para quem se encontra na zona do ser, o centro vai ser a desestabilização e desconstrução crítica das identidades dominadoras, consideradas superiores – branca, ocidental, heterossexual, patriarcal -, concentradoras de poder. Para a grande maioria que vive desde a experiência da zona do não ser , a luta descolonizadora vai se dar tendo presentes o fortalecimentos e a afirmação das identidades historicamente massacradas, inferiorizadas, invisibilizadas, subalternizadas e, muitas vezes, destruídas pela colonização. O processo deve ser de descoberta, reconstrução e afirmação das identidades desde olhares positivos que permitam também visibilizar e reconhecer seus conhecimentos, espiritualidades, cosmovisões, enfoques de vida, formas de ser e estar no mundo. (*ibidem*, p. 22)

Sacavino (2016) afirma que a descolonização não há de ser efetiva sem processos de mudança na subjetividade, sendo imprescindível também a desnaturalização da tradição inventada (HOBSBAWN, 1984) de história e poder para produzir sujeitos subalternizados e colonizados, tendo para tanto que se desconstruir a “cultura do silêncio” e da impunidade presentes na maioria dos países da América do Sul e Caribe, em favor da cidadania intercultural cultivada com atos de coragem, justiça, esperança e compromisso com o “nunca mais” (colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguição política, escravidão, genocídio,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

desparecimentos...), que podem ser perfeitamente traduzidos em atos e enfoque antipatriarcais, antissexista e antirracista pela diversidade epistêmica, pluversalidade e pluralismo religioso. Ou seja, significa situar-se em lutas de descolonização radical em relação às atuais formas hegemônicas de poder, ser e conhecer.

Por tudo isso, entendo que não se deve deixar sem retorno a indagação de uma aluna em relação à caixa de lápis de cor da Uniafro que insiste na associação entre raça e cor e não em sua desconstrução. Segundo ela: "Eu não me represento nessa caixa de lápis de cor. Eu sou rosa."

Sua colocação remete à pergunta: qual o papel dos/as brancos/as para a construção da democracia radicalmente intercultural no Brasil?

Sou branco em uma sociedade racista. Tenho a proteção da cor da pele e nunca saberei o que é ser preto por mais que medite constantemente sobre isso. Sob esse aspecto, de acordo com Fanon (2008), infelizmente, seguramente também trago comigo a doença psicológica incontornável da colonização que me contaminou com o modo racista de ver e viver no Brasil. Talvez, um inconsciente complexo de superioridade, mas que fundamentalmente busca uma perspectiva sempre outra paraver, pensar e agir.

Dito isso, creio poder participar e contribuir para a desconstrução das condições de vida que sustentam a desigualdade existente entre essas diferenças a partir dessa consciência que demanda enfrentamento e desconstrução do racismo entranhado na minha subjetividade. Desconstrução que se estende até a epistemologia oficial hegemonizada pelos marcos e códigos eurocêntricos impostos como o ápice civilizatório da humanidade, que na escola, via de regra, definem as culturas escolares que os reforçam cotidianamente.

Creio que esta é uma das questões em aberto, entre tantas outras contidas nesse estudo. Mas, de acordo com o que aprendi com os/as estudantes do Ocupa CP II Real[36], primeiro *campus* do CP II a passar pelo processo de ocupação de 63 dias promovida por estudantes no segundo semestre de 2016 contra a PEC 241, a MP 746 e o PL da Escola Sem Partido, creio que as pistas para que sejam feitas boas reflexões a esse respeito residem na disposição e no compromisso pessoal de concretizar a democracia social, econômica, racial, cultural e epistemológica entre

[36] Fonte: Ocupação dos /as estudantes do CP II. Ver a respeito em: https://www.facebook.com/ocupaCP2realOCUPA CPII REAL (Acesso em 09/01/2017)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

nós. De forma que o legado negro e periférico possa ser exibido orgulhosamente e participar da construção de condições para tornar praticável um projeto de mundo horizontal e sem injustiças, seja de que ordem for.

5.3. O Projeto "Cultura Afro-brasileira: uma integração possível"

> É um privilegio trabalhar com arte.(...) Eles estão o tempo todo interagindo com as imagens e com o imaginário. Eu trabalho com crianças do primeiro segmento e vejo o conhecimento delas se ampliando. Os saberes vão interagindo. As coisas vão acontecendo (...).E daí a importância de estabelecer discussões com eles em cima desses próprios conteúdos de vida. (...) Inclusive o que eles vivenciaram dos indígenas e dos quilombolas. Eles também tem histórias que eles trazem para a gente, né? Quer ver uma coisa que mexeu com eles. Por exemplo, a gente estudando os orixás e discutindo as questões dos orixás, teve um aluno que teve uma sensação de pertencimento. Ele disse: "Tia, eu vou trazer os retratos dos orixás que a minha mãe tem". A expressão da felicidade de alguém estar abordando coisas que são da vida dele, da cultura dele. (Imara, professora de Artes Visuais do CP II desde 1997)

Em 2015 foi realizado no *Campus* Humaitá I um projeto integrado em torno da Comunidade Quilombola Sacopã (CQS), existente no bairro da Lagoa, próximo do endereço que a escola ocupou nesse ano[37], tendo sido realizada visitas guiada pelo líder Comunitário Luiz Sacopã na CQS com as turmas de 3º, 4º e 5º ano envolvendo professores/as de Estudos Sociais, Artes Visuais, Literatura e Informática educativa.

Esse projeto pedagógico interdisciplinar [38] surgiu inicialmente do projeto "Cultura Afro-brasileira: uma integração possível" realizado com turmas do 3º ano a partir das aulas de Artes Visuais e Literatura, contando com o suporte do Laboratório de Informática Educativa. Ele se amparou nos propósitos da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e teve os seguintes objetivos:

- ✓ Reconhecer e valorizar a cultura africana na formação cultural brasileira (incluindo a divulgação da produção artística e literária de artistas africanos ou que desenvolvam trabalhos com inspiração na cultura africana);

[37] De 2014 até 2016, a escola funcionou provisoriamente numa localidade na Lagoa, devido às obras no *Campus* Humaitá I.

[38] Esse é um projeto de professores/as em situação funcional de Dedicação Exclusiva (D.E.). No CP II, os/as docentes que pretendem essa condição funcional precisam ter projetos aprovados para essa finalidade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

- ✓ Abordar as contribuições do povo africano nas áreas social, econômica e política de maneira a promover a formação de uma identidade social que resgate a autoestima dos/as alunos/as afrodescendentes com a valorização das características físicas e culturais de estudantes negros/as (incluindo a reflexão sobre a questão racial no Brasil para o combate a discriminação e o racismo);
- ✓ Discutir a construção da imagem do povo negro na história brasileira;
- ✓ Ampliar as discussões sobre história e cultura afro-brasileira objetivando a formação continuada do/a professor/a a partir de discussões sobre situações contemporâneas que evidenciem injustiças sociais.

No decorrer do projeto as professoras de Estudos Sociais que trabalham com a questão do espaço, do entorno da escola, e sempre fazem um passeio pelo bairro com as turmas, aderiu a sua proposta e realizou visitas à CQS. Dessa forma o projeto foi ampliado e alcançou as turmas do 4º e 5º ano buscando links com questões específicas dos currículos das diferentes disciplinas, como uma ação pedagógica piloto para encaixar essa discussão em todas os anos/séries e garantir abordagens consistentes e contínuas nesse sentido. Na visão de Noelza, professora de Artes Visuais do *C*H I, o projeto tem sido um grande desafio e impactado a escola por permitir à comunidade escolar aprofundar sobre preconceito e racismo lidando com suas questões no corpo a corpo, não se limitando a discursos e leituras a respeito dessa temática.

Em Artes Visuais, esse projeto se articulou com os conteúdos do eixo temático Arte e Ancestralidade, do programa curricular do 3º ano. Nesse eixo, se busca incorporar ao processo de ensino-aprendizagem a experiência, origem e referências de cada um, incluindo as localidades pertinentes às histórias de vida de professores/as, alunos/as e da própria escola. De acordo com esses pressupostos, foram desenvolvidas nessa disciplina as seguintes atividades (que não aconteceram exatamente na ordem de apresentação abaixo):

1. O desenho da Árvore da Vida com representações de alunos de suas experiências de vida significativas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

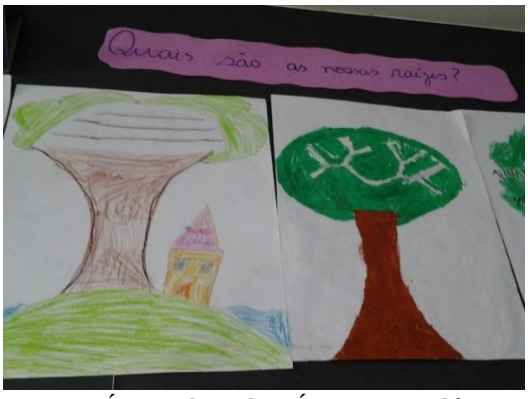

Fig. 32- Árvore da Vida e Árvore Genealógica

Fig 33- Autorretratos de estudantes de CH I

2. A construção de Árvore Genealógica a partir da pesquisa com fotos de família e coleta de dados sobre nomes e origens de pais, avós e bisavós de alunos/as.
3. A construção de objetos utilizando sucatas e fotos selecionadas a partir de suas preferências afetivas.
4. Desenho de autorretrato utilizando a caixa de lápis cera da UNIAFRO e realizado a partir da percepção e reflexão sobre semelhanças e diferenças étnicas existentes entre os alunos utilizando-se da seguinte pergunta "Qual a cor da sua pele?"
5. Estudo Sobre os Orixás: leitura de obras do artista afro-brasileiro Rubem Valentim/ Atividade Plástica II: Criação de "Objetos de Poder".

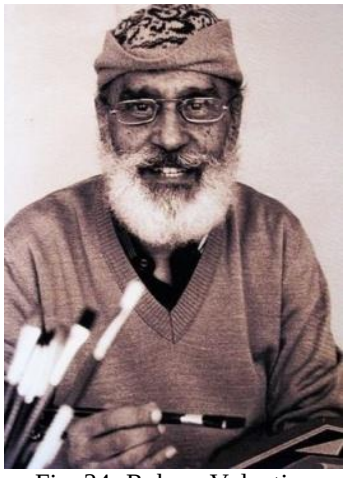

Fig. 34- Rubem Valentim

Fig. 35- Obra de Rubem Valentim [39]

Fig. 36- "Objetos de poder"

[39] Obra de Rubem Valentim (1922-1991). Sem título. 1989. Serigrafia, 77/130. 85 cm X 65 cm. Fonte: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8766/rubem-valentim (Acesso em 20/12/2016)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Fig. 37 – Atividade de pesquisa em sala de aula

Fig. 38- Produção coletiva de estudantes

6. Literatura trabalhada com Alunos/as.

Fig. 39- Publicações trabalhadas em sala de aula

7. Visitas à Comunidade Quilombola Sacopã

Fig. 40- Entrada da CQS

Fig. 41- Via de acesso à CQS

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Fig. 42 – Roda de capoeira na CQS

Fig. 43- Palestra do Luiz Sacopã na CQS

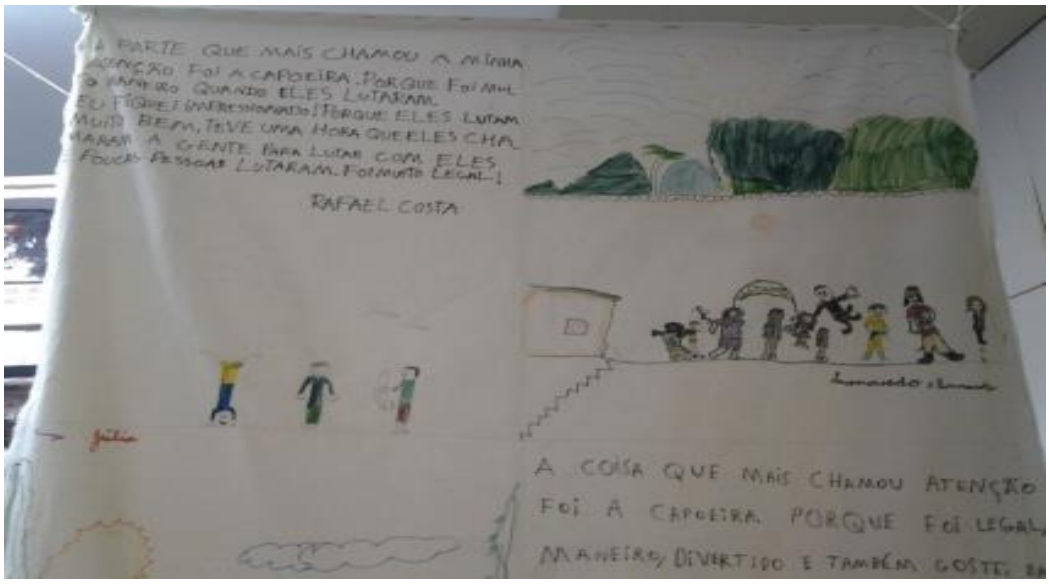

Fig. 44- Depoimentos e desenhos de estudantes sobre a visita à CQS

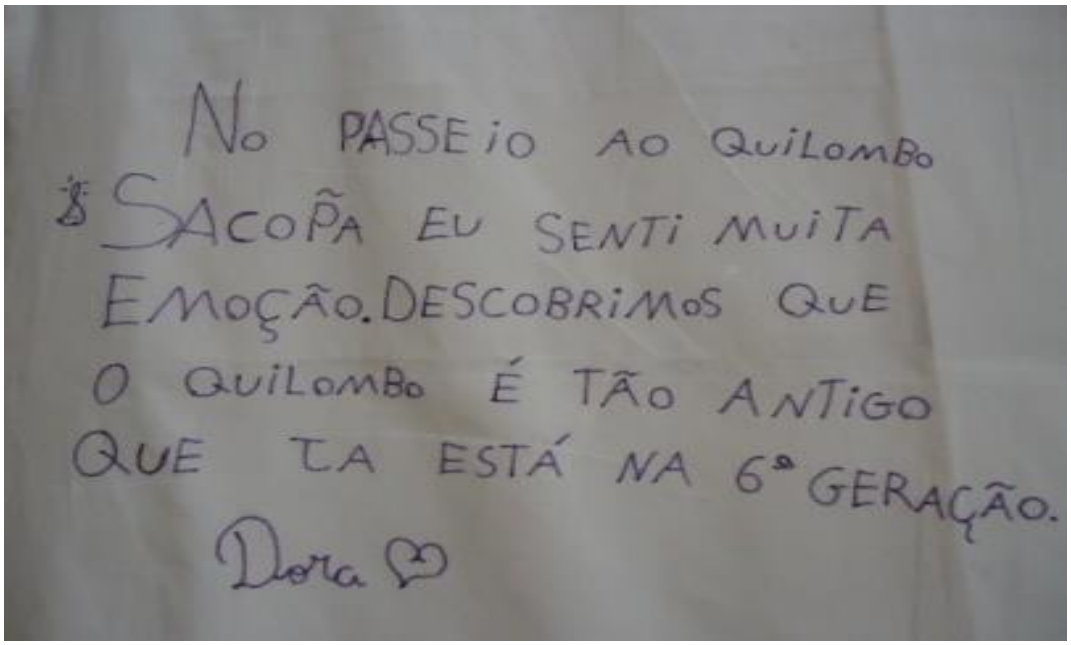

Fig. 45- Depoimento de aluna sobre a visita à CQS

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Estive presente nas duas visitas à Comunidade Quilombola Sacopã que foram realizadas no dia 22 de outubro de 2015, com turmas de 5º ano (alunos/as na faixa etária de 11 anos de idade) da manhã (de 9h às 12h) e da tarde (de 15h às 17:30h). Na visita da manhã participaram duas turmas, com 46 alunos/as, 6 professores/as e dois convidados, incluindo o autor desse trabalho. Entre os/as estudantes, 10 possuíam evidências de traços fenotípicos afrodescendentes.

Na visita da tarde participaram duas turmas, com 31 alunos/as, 8 professores/as e dois convidados, incluindo o autor desse trabalho. Entre os/as estudantes, 6 possuíam evidências de traços fenotípicos afrodescendentes.

Em uma das turmas houve dois casos de pais que reclamaram da visita desconfiando que seus filhos/as participariam de "macumba", além de terem reclamado do pedido para seus/suas filhos/as levarem celular achando que corriam risco de roubo nessa comunidade. Os/As estudantes dessas famílias têm traços fenotípicos afrodescendentes, sendo uma de família de religião evangélica e outra que se diz sem religião.

Miriam Lane disse que de todas as turmas levadas ao CQS, apenas uma criança não foi por impedimento dos pais. Alguns pais reclamaram do processo de trabalho nesse projeto integrado e foi relatado o caso de uma mãe que reclamou desde contos de fadas até Oxumaré.

Imara citou um caso de pai evangélico que questionou porque estava se ensinando os Orixás às crianças e teve como resposta que o conteúdo não era de natureza religiosa, que não havia catequização para nenhuma religião e que o estudo era de viés cultural. Essa entrevistada relatou que lembrou a esse responsável que ele elogiou a equipe de Artes Visuais quando ensinaram sobre os Deuses Egípcios e as civilizações da Grécia e do Egito antigo, e que esse estudo seguiu a mesma linha. Nos dois casos as Leis 10.639 e 11.456 foram citadas e participaram da argumentação de convencimento aos/às responsáveis.

Antes da visita da manhã, ainda no pátio da escola, a professora Imara comentou que o aluno L., que tem familiares que moram na CQS (ele pertence a quinta geração quilombola), era muito acanhado e invisibilizado em sua turma. Durante as atividades preparatórias para a visita, quando as turmas viram um vídeo sobre a Comunidade Quilombola São José (CQSJ), ele se mostrou bastante desprendido dizendo que já conhecia a CQSJ e pediu para ser o redator das

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

perguntas que o seu grupo faria aos moradores da CQS [40]. O exemplo dele é um entre outros que tiveram a sua autoestima elevada com essa atividade.

O trajeto até a CQS foi feito a pé subindo a Ladeira do Sacopã, situada em frente ao endereço da escola, num percurso que durou 15 minutos e não demandou muito esforço dos/as participantes. A comunidade se encontra escondida entre prédios luxuosos do bairro da Lagoa, um dos mais valorizados da cidade do Rio de Janeiro, tendo sido necessário passar por dentro do estacionamento de um dos prédios para se chegar ao local.

A comunidade é simples, bem organizada, com poucas casas, muita vegetação ao redor e uma linda vista da Lagoa Rodrigo de Freitas. Luiz Sacopã, o líder da CQS, me disse ao final da visita da manhã[41] que ouviu de um aluno que achava que estava indo visitar uma favela imunda e suja. Porém, quando chegou no local ele se surpreendeu e disse que o local se parecia com o sítio do pai dele em Guapimirim, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Ele parabenizou o Luiz Sacopã dizendo: "Está muito bacana, conservado. Você está de parabéns." Luiz observou que devem ter orientado o menino dizendo que um Quilombo nada mais era do que uma favela.

Os encontros se dividiram em três partes: primeiro, uma conversa com Luiz Sacopã em que ele cantou duas músicas e a seguir discursou contando a história daquela comunidade. Depois teve visitação aos recantos da comunidade com os/as visitantes se espalhando para explorar a localidade. Por fim cada grupo de quatro alunos/as escolheu um/a morador/a para realizar uma entrevista filmada e com questões elaboradas em sala de aula com ajuda dos/as professores/as.

Na conversa com os/as visitantes, tanto de manhã como à tarde, Luiz Sacopã cantou músicas de jongo e alguns sambas de sua autoria e outra da autoria de sua mãe, convocando os presentes a cantarem junto com ele e proporcionado momentos de interação e descontração que divertiu a todos/as os/as presentes. A seguir, ele pronunciou discursos de denúncia em relação à pressão que os quilombolas sofrem de moradores/as do bairro para liberarem o terreno onde moram. Seu discurso falou da afirmação da história daquela comunidade afro-

[40] A CQS é constituída de 28 moradores/as, muitos deles descendentes de afro-brasileiros/as, escravos/as e filhos de escravos/as.

[41] Ao final da visita da manhã, Luis Sacopã me concedeu uma entrevista que foi gravada em áudio. Ele me revelou que aquela era a 10ª escola a visitar a CQS e associou essa procura à Lei 10.639/2003.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

brasileira diante da ofensiva de racismo, discriminação social e especulação imobiliária.

Durante a roda de conversa as crianças fizeram perguntas a Luiz Sacopã sobre os Quilombos e as populações quilombolas, tendo havido também perguntas inesperadas como uma em que o aluno após ouvir sobre a importância da irmã de Luiz Sacopã na luta pela defesa daquele território, morta devido ao desgaste pessoal (físico e moral) dedicado a essa resistência, perguntou ao orador onde ele achava que a sua falecida irmã se encontrava no momento. A pergunta emocionou o líder quilombola.

Ele contou que seus/suas avós chegaram a esse local, no início do século XIX, e foram recebidos por indígenas. A região era habitada por índios Pataxós, que ocupavam uma localidade onde existia um Quilombo e onde mais tarde existiu a antiga Favela da Catacumba. Essa favela foi uma das maiores da América do Sul e uma das primeiras a serem removidas da zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

Luiz Sacopã revelou que os/as moradores/as são católicos apostólicos romanos e que as religiões afro-brasileiras, da qual sua mãe era devota e praticante, não foram perpetuadas na comunidade. Quando ele citou o candomblé três alunos/as se manifestaram dizendo ser essa a religião de suas famílias e uma aluna disse que a sua mãe era do Movimento Negro.

Essas declarações revelaram segurança e evidenciaram sinais de empoderamento que a visita e o projeto educativo como um todo propiciaram a alguns/algumas alunos/as. Entendo que a aproximação com a coletividade quilombola propiciou o conhecimento da história de um povo afro-descendente e contribuiu para a construção do olhar de superação do estigma da escravidão, do favelado, verificando a vida de cidadãos e cidadãs que buscam viver com dignidade e lutam pela preservação de seus direitos civis e de suas heranças familiares.

Miriam Lane, professora que também participou desse projeto, disse que Luiz Sacopã, o líder da comunidade quilombola visitada, descendente de escravos, virou uma pessoa famosa para as crianças, criando outras referências de identidade e protagonismo.

> Falar de cultura afro, mas você ter um quilombo do lado da escola e não ir ao quilombo é um contrassenso, né? Não conhecer, não ir ver. (...) Quem são essas pessoas? Qual a importância que essas pessoas têm? Eu sentia no olho das crianças uma admiração pela pessoa. E eu acho que isso muda como elas olham o mundo também. É um outro olhar sobre quem são os protagonistas da história. Ali é um

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

> lugar onde os escravos se escondiam. Eles foram lá, viram onde tinha a gruta. Então, é bem legal isso, bem emocionante.

Segundo Imara[42], professora de Artes Visuais, uma das responsáveis pelo projeto em foco:

> Quando nós escrevemos esse projeto de Dedicação Exclusiva (D.E.), no inicio de 2014, o foco do nosso trabalho era na crença de que o ensino da arte interfere na formação da consciência do aluno e possibilita o apoderamento desse conhecimento. Um dos objetivos que a gente tinha era ampliar para o restante do CH I essa discussão e ampliar o grupo de professores trabalhando em torno desse tema. Porque a gente acredita que mais do que uma imposição por lei, vinda de cima, é necessário identificação ideológica com as temáticas das Leis. Isso é muito mais profundo do que a gente chegar e dizer: "Ó, todo mundo agora vai ter que trabalhar com a questão da cultura afro." A meu ver é preciso que haja um envolvimento que creio que conseguimos esse ano (2015) com o trabalho integrado em tornoda Comunidade Quilombola Sacopã. Eu acho que a gente conseguiu irradiar mais ou menos essa vontade entre os professores a partir da parceria com os professores do terceiro ano que se envolveram com essa visita e traçaram algumas metas e conseguimos fazer um trabalho abrangente sem ficar restrito a arte e literatura, que era a proposta inicial. (...) Então, o nosso objetivo foi tentar contagiar o professor e fazer com que ele perceba a importância desse trabalho de história do povo brasileiro, da formação do povo brasileiro.

As participantes desse projeto que foram entrevistadas para o presente trabalho assinalaram que o principal desafio para a sua realização foi a convivência entre diferentes abordagens nesse trabalho coletivo e multidisciplinar para conseguir levar quase todos os/as alunos/as da escola na comunidade quilombola, articulando com o planejamento das disciplinas de cada ano/série. O fato de a escola ter "abraçado essa ação educativa" gerou empoderamento nos/as alunos/as de descendência afro-brasileira, tendo sido assinalado por vários/as entrevistados/as casos de manifestação de orgulho de sua condição étnico-racial. Em uma dessas manifestações uma aluna do segundo ano disse durante uma aula de forma que toda turma ouvisse: "Eu sou negrinha e minha mãe é negona. Sou negrinha mesmo".

---

[42] Essa professora vem estudando em sua dissertação de mestrado a relação entre ensino de arte e racismo a partir da pergunta: de que forma a arte pode ser um instrumento de luta contra o racismo? Uma pista para confirmar a sua hipótese de que o ensino da arte pode contribuir para a mudança de conceitos e concepções sobre o racismo surgiu em função de um caso de injúria racial ocorrido em 2014, no *Campus* Humaitá II, quando um ano passado de que no Pedrão aqui do Humaitá um aluno foi chamado de macaco por outro aluno durante uma partida de futebol na quadra da escola. O episódio teve grande repercussão e foi a razão de um professor de História do *Campus* ter feito o filme *Ninguém nasce assim*, contendo entrevistas com vários/as alunos/as, inclusive alguns do 6º ano que vieram do "Pedrinho" do *Campus* Humaitá I (*C*H I), que foi exibido em vários colegiados no início de 2015, entre eles o do DDAV. Imara contou que os depoimentos dos/as alunos/as oriundos/as do "Pedrinho" refletiram o trabalho de educação não racista que vinha sendo realizado pela equipe de Artes Visuais *C*H I há alguns anos, numa perspectiva multiculturalmente orientada com abordagem especifica sobre as questões da africanidade, da história da arte da cultura africana.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

Na avaliação de Imara, esse projeto que começou no ensino de Arte Visuais e ecoou na escola como um todo, caracterizou-se como uma construção coletiva entre diferentes[43]. Devido ao trabalho habilidoso com relação a algumas resistências

[43] Durante a pesquisa eu soube de outros dois trabalhos semelhantes, com visita a comunidades quilombolas, foram: o Projeto "Populações Tradicionais do Rio de Janeiro", da professora de Filosofia Aline Carmo, que integra a linha de pesquisa "Resgate da memória - história de povos e culturas invisibilizados", desenvolvida pelo Laboratório de Humanidades do *Campus* Tijuca II; e o Projeto "Estudo das Práticas Pedagógicas: a experiência do NEPAG", ligado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Audiovisuais em Geografia.
O primeiro foi realizado em 2015, envolvendo 31 alunos do Ensino Médio do *Campus* Tijuca II que participaram de uma aula de campo de três dias em Paraty, onde conheceram a Comunidade Caiçara da Praia do Sono e o Quilombo do Campinho da Independência, seus moradores, histórias e modos de vida.

Fig. 46 e 47- Visita de alunos/as do *Campus* Tijuca II à Comunidade Caiçara da Praia do Sono

As fotos acima, recolhidas no Sitio Eletrônico do CP II, mostram os/as estudantes durante a visitação e chama atenção o fato de nas duas o grupo apresentar formação circular nos diferentes ambientes de aprendizagem. Essa atividade extraclasse foi avaliada por uma das alunas da seguinte forma: Todo o conteúdo apresentado foi de grande aprendizado e visto com agrado pelos participantes do projeto. Foi de tamanha GRATIDÃO a maneira como o grupo foi recepcionado. Tive o prazer de aprender vivendo um pouco da cultura brasileira que infelizmente não é ensinada nas escolas.

O segundo trabalho, apesar de não se dedicar a essa temática, destacou-se pela aproximação que fez com o tema a partir da preocupação do Departamento de Geografia com a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003. Segundo relato de seu coordenador, o Professor Yan Navarro da Fonseca Paixão:

O projeto que deu origem ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Audiovisuais em Geografia iniciou-se no Colégio Pedro II *Campus* Realengo II em 2010 (...). Em 2011 surge a necessidade de se trabalhar com os alunos do 8º ano aspectos relacionados às africanidades. A partir das discussões realizadas no Departamento de Geografia sobre a Lei 10.639, de 09/01/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, a equipe de Geografia do *Campus* Realengo II pensou em como poderíamos inserir os alunos nessa discussão com novas estratégias pedagógicas. Fizemos um planejamento para estudar essas questões que incluía um trabalho de campo para o Quilombo São José, no município de Valença, interior do Rio de Janeiro. Após trabalharmos inicialmente com a temática quilombola em sala de aula em conjunto com a equipe de educação física – que analisou com os alunos o significado do jongo e de sua expressão corporal - aos alunos foi solicitado que filmassem e fotografassem durante o trabalho de campo aspectos que eles julgassem interessantes no quilombo (...). O resultado desse projeto foi o documentário "Uma Viagem ao Quilombo São José", um curta-metragem de 23 minutos. O filme e o projeto NEPAG obtiveram grande repercussão na comunidade escolar, assim como em eventos e festivais de cinema. (...) Após o sucesso do primeiro projeto do NEPAG os alunos propuseram mudar a temática para o ambiente urbano, pois eles temiam que o NEPAG ficasse estigmatizado como um núcleo que estuda apenas africanidades ou questões rurais. Fontes: Sítio Eletrônico do Colégio Pedro II. Ver em:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

que surgiram durante o processo, esse trabalho primou pelo respeito aos diferentes níveis de consciência dos/as participantes, considerando-se não fazer sentido obrigar as pessoas a trabalharem numa mesma linha de conduta e de acordo com os mesmos valores e crenças. Por conta dessa sensibilidade ela acredita que vários/as professores/as foram se integrando ao processo após verem a sua realização, além de entenderem a urgência e procedência educacional dessa temática.

Em relação aos/às docentes participantes, ela fez dois destaques. Primeiro, ela sublinhou a importância dos/as professores/as novos/as egressos recentemente ao CP II, em sua maioria na faixa etária entre 25 e 35 anos, que possuem grande embasamento sobre as questões socioculturais e têm apresentado muita recepção para as temáticas das diferenças. Segundo, ela chamou atenção para alguns casos de professores/as negros/as resistentes em discutir o tema do projeto em sala de aula. Segundo Imara, alguns/algumas preferem evitar essa discussão a ter que "enfrentar o mundo da supremacia branca em que o negro é um ser inferior. E o brasileiro é aquele que tem preconceito de ter preconceito". Ela avaliou que essa evitação está na razão de ser esse um assunto muito dolorido para eles/as.

Do ponto de vista do referencial teórico desse estudo, a experiência em foco permitiu constatar que mais uma vez foi assumida a premissa de empregar diferentes estratégias pedagógicas ativas e participativas com ênfase em práticas dialogais a fim de proporcionar narrativas de histórias de vida dos sujeitos e suas âncoras culturais para vincular-se com os contextos socioculturais dos/as praticantes do ensino de Artes Visuais por meio de múltiplas linguagens e do estímulo a construção coletiva.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311538/CA

---

http://www.cp2.g12.br/component/content/article/175-departamentos_pedagogicos/dp_geografia/1646-projetos-em-execu%C3%A7%C3%A3o-no-departamento-de-geografia.html (Acesso em 24/03/2016).

Para ver o documentário "Uma viagem ao Quilombo São José", acessar em: https://www.youtube.com/watch?v=XezXn1vPz9o.