

## 2. Referencial Teórico-Metodológico

Este capítulo está organizado em duas partes: os eixos teóricos privilegiados e a perspectiva metodológica.

### 2.1. Eixos teóricos

O quadro teórico desse trabalho tem o propósito de pesquisar sobre a perspectiva intercultural no ensino de Artes Visuais e para tanto ele articula conceitos dos campos do multiculturalismo e do ensino de artes. Os seus pontos nodais são: a interculturalidade crítica, a ecologia de saberes, o ensino intercultural de Artes Visuais e a arte pós-autônoma. A sua proposta consiste em cruzar as discussões sobre a educação intercultural crítica com aquelas relativas ao ensino de artes pós-modernista a fim de constituir um olhar sobre o ensino intercultural crítico de Artes Visuais.

#### 2.1.1. Interculturalidade crítica

Tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande músico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana. (Paulo Freire, 1980, p.109)

Intolerância, racismo, machismo, xenofobia, exclusão e desigualdades de toda ordem (econômicas, políticas, sociais, raciais, sexuais, gênero, culturais, religiosas etc.) são, infelizmente, fenômenos que se multiplicam em tempos de globalização e que não afetam do mesmo modo aos diferentes grupos sociais existentes nas sociedades contemporâneas. Eles são ingredientes dos confrontos explosivos que transtornam a vida em sociedade e tornam cada vez maior a necessidade de aprendermos a conviver articulando igualdade e diferença (CANDAUI, 1994).

O tema do multiculturalismo emergiu com os conflitos étnicos e/ou raciais nos EUA e países da Europa, no início da segunda metade do século XX, e alcançou outras dimensões: religião, idade, gênero, orientação sexual, classe social. O campo teórico e político internacional sobre essa temática foi conformado por esses conflitos culturais e por questões envolvendo processos de emigração/imigração, a emergência das culturas de minorias e suas reivindicações, a criação da União Europeia e seu impacto sobre culturas

nacionais e regionais (BESALÚ, CAMPANI, PALAUDÁRIAS, 1998 Apud CANDAU, 2002).

No campo educacional, esse tema dialoga com a concepção antropológica de educação e cultura e abrange processos formais e não formais por meio dos quais a cultura é transmitida, sendo a educação escolar apenas um desses processos. Esse conceito antropológico, por exemplo, inaugura a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9.394/1996) onde, a despeito de ser uma lei dirigida à educação escolar, se reconhece que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (TÍTULO I/Da Educação)

Os debates, análises e produção teórica em torno do multiculturalismo compreendem concepções que variam quanto a sua capacidade de promover ou de obstaculizar os processos de construção da cidadania dos grupos cultural e racialmente diversificados do padrão monocultural. No campo da educação, ele inclui tanto o olhar da diversidade cultural pelo exotismo e pelo folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças.

Essa variação de sentidos enseja inúmeras concepções e vertentes que foram estudadas e discriminadas de diferentes formas nos EUA (BANKS, 1994, 1999; BANKS, BANKS, 1997; MCLAREN, 1997, 1998, 2000), Europa (AGUADO ONDINA, 1991; FORQUIN, 1993, 2000; PINA, 1997, 1998; JORDÁN, 1996; SACRISTÁN, 1995; SEDANO, 1997) e América Latina (CANDAU, 1995, 1997, 1998, 2000, 2002, 2009, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016; CANEN, 2002, 2007, 2008; CANEN, CANEN, 2005; FLEURI, 2001, 2003, 2006; FLEURI, BITTENCOURT, SCHUCMAN, 2002; GONÇALVES, 1998; TUBINO, 2005; WALSH, 2005, 2009, 2011). Sobre as diferentes propostas que articulam educação e diversidade cultural, importa destacar que nos países de língua inglesa se privilegia o termo multiculturalismo e na América Latina o termo interculturalidade é o usual. No Brasil, o termo pluralidade cultural tem sido o mais utilizado oficialmente, conforme denominação de um dos temas transversais proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Adiante, nesse mesmo capítulo, tratarei da polissemia desses termos a fim de explicitar o conceito central de interculturalidade crítica que orienta esse trabalho.

Rodrigues (2014), tal como Macedo (2013), considera que a multi/interculturalidade tem se consolidado como um dos princípios orientadores do ensino de artes devido ao privilégio dado à dimensão cultural na educação pelos estudos contemporâneos desse campo de ensino. Entretanto, a autora destaca que na literatura analisada em seu estudo<sup>1</sup> pouco se questiona acerca dos sentidos atribuídos à diferença entre multiculturalidade e interculturalidade, não havendo uma classificação consensual nesse meio. Além disso, das cinco inscrições (marcadores ou termos) que utilizou em sua análise, multiculturalidade e interculturalidade foram as que surgiram com menor frequência<sup>2</sup>, tendo sido enunciadas de modo mais significativo em textos da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas (ANPAP) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e sem qualquer ocorrência nos três documentos pesquisados. A multiculturalidade teve 16 ocorrências, equivalente a 0,01% de 1.699.843 palavras de 370 textos, sendo 15 referentes à ANPAP e uma à ANPEd. A interculturalidade teve 31 ocorrências distribuídas em 11 vezes na ANPAP, 6 na ANPEd e 1 em Boletim do Arte na Escola, sendo 15 referentes a bibliografias. Quatorze dessas referências foram feitas em relação ao livro *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais* (2003), de Ivone Mendes Richter, publicado em 2003, em que essa autora defende a

---

<sup>1</sup>Rodrigues analisou os anais das reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP (evento específico da área de arte com uma média de 60 trabalhos publicados por ano no eixo de Ensino de Arte), 291 textos, e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (apresenta uma média de 12 trabalhos por encontro no GT 24 - Educação e Arte.), ambas no período de 2008 a 2012, tomados como “produções de sujeitos que pesquisam na academia em nível de graduação e pós-graduação sobre o ensino de artes visuais e endereçam seus discursos, em geral, para seus pares”). Os três documentos foram os seguintes: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Artes 1º e 2º ciclos; PCN – Artes 3º e 4º ciclos). Eles foram tomados como “documentos curriculares oficiais que enunciam discursos de um sujeito-Estado, que normatizam e têm poder legislador sobre o ensino de arte.” (RODRIGUES, 2013, p. 60).

<sup>2</sup>A autora constatou que nos discursos da academia e nas enunciações da didática e da política investigadas não se discute a questão da diferença por meio desses dois termos. O termo pluralidade cultural tem uso aproximado das noções de multiculturalidade e interculturalidade, sendo porém necessário ter atenção aos enunciados, pois os sentidos entre eles são bastante fluidos. Entretanto, a autora faz a ressalva que na literatura utilizada na pesquisa, enquanto os dois primeiros termos “envolvem discussões sobre o reconhecimento, o respeito e a valorização de grupos minoritários e discriminados, pluralidade com frequência aparece em textos onde se naturalizam as desigualdades geradas a partir das diferenciações e tende a folclorizar determinadas construções culturais” (2013, p. 63).

relativização, o questionamento e a desestabilização da visão etnocêntrica dos conteúdos de Artes Visuais.

Esses dados levaram Rodrigues ao seguinte entendimento:

(...) os sentidos enunciados em torno da multiculturalidade apontam para duas noções da diferença: uma que a toma de forma horizontal, equalizada, apontando para um processo de naturalização e fixação de identidades; outra que aponta para a alteridade em um sentido mais fluido, não determinado, lança um olhar provisório e sempre aberto a outras possibilidades. Em torno da noção de interculturalidade ficaram explícitas as preocupações com as relações hierárquicas, de desigualdade e contradições, destacando a dimensão transformadora que a interculturalidade pode acionar, ao problematizar e desconstruir dicotomias.

Desse modo, afirmo que, embora possam estar muito próximas nos textos analisados, multiculturalidade e interculturalidade operam com significações distintas da diferença. Defendo que quando se fala em multiculturalidade são, geralmente, articuladas noções de diversidade. Essas noções, em si, representam rupturas, reformulações, ressignificações, no entanto, tendem a silenciar hierarquias e buscam reconhecer e valorizar as diferenças sem problematizar as relações de poder. Por outro lado, quando se fala em interculturalidade, ainda que em alguns casos se naturalizem as construções culturais que estão em interrelação ou diálogo, a diferença é abordada a partir dos campos de força que as atravessam (2013, p. 107).

Segundo essa autora, a unanimidade de sentido existente em torno das enunciações sobre interculturalidade refere-se à interação genérica entre as diferentes construções culturais sem precisar modos sobre como acontecem ou podem acontecer as inter-relações desse tipo. A questão do diálogo, por exemplo, pode apontar para diferentes caminhos, sendo possível dialogar para a transformação ou manutenção dessas relações. Ou seja, “é possível ‘dialogar’ sem que se saia do lugar” (2013, p. 105). Isso acontece quando há processos de naturalização (de culturas e diferenças) e não se discute as relações de poder que produzem e sustentam preconceitos, discriminações e estereótipos entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes. Diálogos interculturais desse tipo, realizados em nome do desenvolvimento de competências em vários códigos culturais, que priorizam o reconhecimento das semelhanças entre grupos culturais distintos, podem significar a diferença como um complicador do diálogo. Essa concepção se aproxima da perspectiva assimilacionista (CANDAUI, 2008).

Dessa forma, considerando as polissemias presentes nas expressões multiculturalismo e interculturalidade, e ciente da possibilidade de diversas leituras e múltiplos referenciais teóricos existentes para penetrar nessa problemática (CANDAUI; SACAVINO, 2010a), passo a situar esse estudo em relação com as três principais perspectivas presentes na base de diversas

proposições educacionais que relacionam multiculturalismo e conhecimentos escolares a partir da tensão universalismo-relativismo cultural, especialmente relevante para os debates sobre currículo.

Essa tensão envolve diferentes compreensões sobre os conhecimentos escolares, usualmente tomados como valores universais. Na visão adotada nesse estudo contesta-se o entendimento de que são neutros e inquestionáveis, sublinhando-se que eles têm ancoragem histórica na Europa ocidental.

As três perspectivas são definidas por Candau (2009) da seguinte forma: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo. Na perspectiva assimilacionista propõe-se uma política de universalização da escolarização sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente em sua dinâmica, incluindo-se os conteúdos do currículo. Na perspectiva do multiculturalismo diferencialista tem-se uma concepção estática e essencialista da formação das identidades culturais e a negação da universalidade dos saberes e valores afirmados na escola. Na perspectiva do multiculturalismo aberto e interativo são privilegiados os conhecimentos próprios de cada grupo sociocultural e a questão da seleção de conhecimentos deve ser mantida em tensão, sem ceder ao relativismo absoluto (propício à *guetificação* e à negação da construção coletiva entre os/as diferentes) e sem pretender definições pré-estabelecidas e transcendentais. Busca construções dinâmicas baseadas em negociações culturais permanentes sobre conhecimentos e valores transculturais.

O multiculturalismo aberto e interativo busca visibilizar o atravessamento das relações culturais por mecanismos de poder (hierarquizações, preconceitos e discriminações) e superar a contraposição entre universalismo e relativismo para afirmar a pluralidade de saberes presentes na dinâmica escolar, valorizar a hibridização cultural proveniente da convivência de diferentes grupos socioculturais e romper com visões essencialistas das culturas e identidades culturais (concebidas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução). Enfim, uma visão direcionada a um caminho rumo à “construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.” (idem, p.58).

Nesse estudo assumo a concepção de multiculturalismo aberto e interativo considerando-a pela denominação interculturalidade. Assim, diferencio

conceitualmente entre os termos multiculturalismo e interculturalidade a partir dos sentidos de descrição e prescrição que, respectivamente, foram a eles atribuídos por Forquin (2000). Seguindo o autor francês, compreendo o multiculturalismo num sentido descritivo destinado a caracterizar a formação multicultural de cada contexto específico, com significado semelhante à diversidade cultural e pluralidade cultural. O termo interculturalidade, independente de suas adjetivações, vai além e prescreve maneiras de atuar e intervir na dinâmica social. Em outras palavras, de acordo com a síntese de Fleury (2006), o multiculturalismo é tomado como “indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, enquanto o termo interculturalidade serve para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes (2006, p. 14).

Para politizar as propostas de convivência democrática entre culturas, conhecimentos e saberes, assumo a ótica da interculturalidade crítica de Catherine Walsh que trabalha com definições de interculturalidade relacional, funcional e crítica desenvolvidas pelo autor peruano Tubino (2005). Essa autora discute politicamente sobre as diferentes perspectivas em disputa pelo conceito de interculturalidade (WALSH, 2009a; 2009b).

No primeiro caso, se reconhece o contato e o intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais, entre suas distintas práticas, saberes, valores e tradições. Há uma tendência à naturalização dessas relações, estejam elas em condições de igualdade ou desigualdade. As relações interculturais são reduzidas ao âmbito das relações interpessoais e os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas são minimizados.

Para esse trabalho importa principalmente a oposição conceitual e política que a autora apresenta entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. A interculturalidade funcional é um instrumento retórico do neoliberalismo multicultural ou étnico que se apropria da questão da diferença para neutralizar e esvaziar seus significados de transformação e luta. O intuito dessa concepção é o de manter a ordem estabelecida, a conservação do poder e o controle dos conflitos étnicos, apesar de assumir a diversidade cultural como eixo central e promover o seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e dos Estados nacionais a partir de um discurso com ênfase na tolerância. Produz dessa forma uma ilusão da dissolução das desigualdades, pois não trata da assimetria

social, da discriminação cultural e dos dispositivos e padrões de poder que mantém a desigualdade (WALSH, 2009a, p. 21).

A autora compreende a interculturalidade crítica como uma alternativa à globalização neoliberal e à racionalidade europeia. Ela defende o enfoque e a prática dessa concepção a partir da problematização da colonialidade do poder, do seu padrão de racialização e da diferença colonial (e não simplesmente cultural) para a construção da interatividade aberta e democrática entre culturas que foram historicamente marcadas diferentemente pelo poder instituído do capitalismo mundial - moderno, colonial, patriarcal e eurocêntrico.

A interculturalidade crítica questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte da afirmação de que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais. Por isso, propõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Assim, ao contrário de funcionar para manutenção da ordem estabelecida, essa concepção se posiciona pela transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes (questionamento do poder instituído pelo capitalismo mundial) pela via da in-surgência, re-existência e o re-viver a partir daqueles/as que sofreram a submissão e a subalternização histórica e que buscam alternativa à globalização neoliberal e à racionalidade europeia, pensando projetos a partir dos movimentos sociais (surgidos a partir de pessoas que sofreram a submissão e subalternização histórica).

Dessa forma, Catherine Walsh (2009a) investe contra a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do Outro e a promoção da negação e do esquecimento de processos históricos não europeus. Segundo ela:

Argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferentemente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem

e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes (*Ibidem*, p. 24).

Em síntese, a sua visão parte de uma perspectiva histórica ampla para questionar e propor a desconstrução da educação monocultural, verificando as suas implicações com a marginalização sócio-política e cultural de populações indígenas e afro-descendentes na América, regida pela lógica da colonialidade, desde instituições imperiais diretas até as instituições republicanas, nos séculos XX e XXI.

A visão de interculturalidade crítica de Walsh encontra-se articulada com o pensamento decolonialista<sup>3</sup>. As teorizações do Grupo Modernidade/Colonialidade se assentam na visão da relação intrínseca entre modernidade e colonialidade em que esta não é mero efeito daquela<sup>4</sup>. A colonialidade é a face oculta, necessária e indissociavelmente constitutiva da modernidade (Mignolo, 2010). Por estar intrinsecamente associada à experiência colonial, a modernidade não é capaz de apagá-la e, portanto, não existe modernidade sem colonialidade. Dessa forma, não poderia haver uma economia-mundo capitalista sem as Américas (Quijano e Wallerstein, 1992). Assim, com a invenção da América criou-se a primeira periferia do sistema-mundo europeu/euro-norte-americanomoderno/capitalista/colonial/patriarcal (BALLESTRIN, 2013).

O conceito de colonialidade do poder foi desenvolvido principalmente pelo peruano Aníbal Quijano (2000; 2005). Parte da constatação de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo e que formas coloniais de dominação continuam

<sup>3</sup>O termo “decolonização” (com ou sem hífen) e não “descolonização”, segundo sugestão feita pela estadunidense Catherine Walsh, visa marcar forma de pensar distinta daquela pertencente ao processo histórico de descolonização dos povos africanos e asiáticos, via libertação nacional durante a Guerra Fria. Refere-se à distinção entre colonização e colonialidade.

<sup>4</sup>Seus/Suas principais autores/as são: Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano, Immanuel Wallerstein, Ramon Grosfoguel e Agustín Lao-Montes e Fernando Coronil. Em 2000 foi lançada uma das publicações coletivas mais importantes do Grupo M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Na genealogia de pensamento do Grupo M/C encontra-se a Teologia da Libertação / 1960 e 1970; os debates latino-americanos sobre noções como filosofia da libertação e uma ciência social autônoma; a teoria da dependência; os debates na América Latina sobre a modernidade e pós-modernidade dos anos 1980, seguidos pelas discussões sobre hibridismo na antropologia, e comunicação nos estudos culturais nos anos 1990. De seu conjunto de influências fazem parte: o grupo latino-americano de estudos subalternos, as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade, o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana. Segundo Ballestrin (2013), ainda que assumam a influência do pós-colonialismo os componentes desse grupo recusam o pertencimento e a filiação a essa corrente.*



operando por meio das culturas coloniais e pelas estruturas capitalistas da modernidade/colonialidade.

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas se mantêm numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (GROFOGUEL, 2008, p.126 *Apud* BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Do âmbito do poder o conceito de *colonialidade* se estende para os âmbitos do saber e do ser. Raça, gênero e trabalho são os três tipos principais de classificação social do capitalismo mundial colonial/moderno e nessas três instâncias se entrelaçam as colonialidades do poder, do saber e do ser que são produzidas e reproduzidas pelas relações de exploração/dominação/conflito (QUIJANO, 2000). A ideia de raça e de racismo é central nas teorizações decolonialistas como princípio da construção da diferença, da superioridade e da pureza de sangue da raça branca que estrutura as múltiplas hierarquias que se sobrepõem no sistema-mundo (BALLESTRIN, 2013).

### **2.1.2. Ecologia de saberes: princípio epistemológico da interculturalidade crítica**

A vasta obra do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos comporta um rico manancial de conceitos a respeito de paradigmas epistemológicos, hegemônicos e contra-hegemônicos, que fertilizam a perspectiva da descolonização do conhecimento e do currículo escolar. Nesse estudo defino a ecologia de saberes (SANTOS, 2000; 2004; 2006; 2007; 2010; 2011) como o conceito central desse referencial teórico, tomada aqui como a epistemologia da emancipação que procura dar “consistência epistemológica ao saber crítico” (CHAUÍ, 2013, p. 33). Nesse sentido, encontra-se articulada com a interculturalidade crítica, compreendida nesse estudo como o seu princípio epistêmico para a construção da justiça cognitiva.

Além da produção de Santos<sup>5</sup>, conto com a contribuição de Chauí (2014) e Candau (2015) e Streck (2013) para discutir esse conceito.

Várias são as inter-relações e entrelaçamentos da proposição de Ecologia de Saberes (doravante grafada como ecologia de saberes ou ES) com outros conceitos desse autor, tal como Epistemologias do Sul, Justiça Cognitiva (doravante grafada como justiça cognitiva), Conhecimento-Emancipação, Tradução Intercultural (doravante grafada como tradução intercultural), Hermenêutica Diatópica e, principalmente, a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências.

A ES baseia-se, primeiramente, na consciência da incompletude do saber com a negação da ideia de totalidade existente numa forma específica de conhecimento (produção da razão metonímica<sup>6</sup>). Essa consciência consiste na compreensão de que todas as formas de conhecer o mundo são definitivamente incompletas e que não existe a possibilidade de se tornarem completas. A aproximação e o diálogo entre diferentes saberes e culturas – a ecologia de saberes –, ao contrário de possibilitar a completude de saberes, propicia o aprofundamento da consciência de quão incompleta é cada forma de conhecimento.

Em segundo lugar, a ES baseia-se na promoção da “conversa do mundo” (SANTOS, 2009)<sup>7</sup> de maneira mais ampla, rica e horizontal do que a compreensão ocidental do mundo (SANTOS, 2007, p. 20), trazendo-se para esse diálogo formas de conhecimento que foram ocultadas pelas Epistemologias do Norte (o nortecentrismo). Essas epistemologias têm por paradigma o modelo científico clássico que pressupõe a busca da verdade como representação do real pela separação entre sujeito e objeto, relacionando objetividade com neutralidade.

<sup>5</sup> Foram consideradas também para esse trabalho as “Aulas Magistrais” de Boaventura Sousa Santos (2009) “Porquê Epistemologias do Sul”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gRpkCOiv4UIe> (Último acesso em 24 agosto de 2016). “O que são e para que servem os diálogos Sul-Sul?”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pyypI-moUbM>. (Último acesso em 23 agosto de 2016).

<sup>6</sup> A razão metonímica (de acordo com a figura de linguagem que toma a parte pelo todo) “se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima” (SANTOS, 2006, p. 95-96). Nessa racionalidade estreita prevalece a ideia de totalidade homogênea e unitária, em que uma única lógica organiza o movimento do todo e das partes operando pela simetria dicotômica (por exemplo: homem/mulher, norte/sul, branco/negro) que oculta diferenças e hierarquias. Esse movimento reducionista contrai o presente ao deixar de fora “muita realidade que não é considerada relevante e que se desperdiça” (SANTOS, 2007, p. 27).

<sup>7</sup> Ver aula de Boaventura Sousa Santos “Porquê Epistemologias do Sul” (2009). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gRpkCOiv4UIe>.

Esse é o contexto teórico da ecologia de saberes que busca contribuir para a reinvenção da emancipação social baseado na ideia central de que “não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos” (SANTOS, 2007, p. 40). Sua proposição não busca a “descredibilização” das ciências e nem se alinha a posições fundamentalistas “anticiência”, mas investe na desconstrução de sua hegemonia. Ele propõe o uso contra-hegemônico dos conhecimentos científicos a fim de integrá-los “como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês.” (*ibidem*, p. 32-33).

O seu diagnóstico desse contexto compreende que as Epistemologias do Norte, articuladas pelas três principais fontes de opressão que atuam conjuntamente no mundo desde o início da modernidade - capitalismo, colonialismo e patriarcado -, foram universalizadas no período colonial quando grande parte da população mundial esteve sob o domínio de povos ocidentais (inicialmente por potências europeias imperialistas e, posteriormente, pelos EUA). Esse projeto de tornar universal (transcendental) um localismo (conhecimentos com ancoragem histórica e geográfica específica) foi implementado pela divisão planetária por uma linha abissal em dois universos diferentes: o Norte (portador de visibilidade) e o Sul (portador de “invisibilidade”). Por essa divisão o Sul torna-se inexistente no sentido de existência sem relevância, como “uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo (SANTOS, 2007, 28-29).

As inexistências são produzidas pela promoção de cinco monoculturas: do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escala dominante e do produtivismo capitalista (SANTOS, 2006; 2007).

Em contraposição a essa estratégia histórica, as Epistemologias do Sul<sup>8</sup> são produzidas em consideração às relações políticas e culturais excludentes que

---

<sup>8</sup> O adjetivo Sul foi pensado inicialmente como um conceito geopolítico. No tempo presente, o termo possui conotação metafórica como um campo de desafios epistêmicos que transcende o entendimento meramente geográfico e envolve um conjunto de países, nações, grupos sociais, movimentos, organizações e populações vitimadas historicamente e, por esse viés, tanto pode incluir aqueles que se localizam no norte geográfico (o Haiti e alguns países do leste europeu, por exemplo) como não compreender outros localizados ao sul (como a Austrália, por exemplo). Deve-se ressaltar que o foco desse conceito não recai tanto sobre os países, mas principalmente

caracterizam o sistema mundial contemporâneo. Elas significam o reconhecimento e a legitimação de um conjunto de conhecimentos produzidos e a produzir pelos sujeitos que sofreram e estão a sofrer sistematicamente as injustiças, as omissões, a dominação e a exclusão.

Para a promoção da ecologia dos saberes são propostos dois procedimentos operacionais articulados: a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências. Elas partem da análise que o autor faz da razão metonímica e da razão proléptica, expressões da razão indolente (SANTOS, 2006, p. 95-96). Por meio delas o presente é reduzido (efeito da razão metonímica)<sup>9</sup> e o futuro é expandido infinitamente (efeito da razão proléptica)<sup>10</sup>. O seu prognóstico a esse efeito é a ampliação do presente, pela ação da Sociologia das Ausências – como alternativa à razão metonímica -, e a contração do futuro, pela ação da Sociologia das Emergências– como alternativa à razão proléptica (SANTOS, 2007, p. 26).

A Sociologia das Ausências 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).

A Sociologia das Emergências, formulada para confrontar a razão proléptica, propõe exatamente o oposto no sentido de obter um “futuro concreto, de utopias realistas, suficientemente utópicas para desafiar a realidade que existe, mas realistas para não serem descartadas facilmente” (SANTOS, 2007, p.37).

---

sobre populações, grupos sociais, movimentos e organizações marcados pela opressão e a exclusão. Abrange, dessa forma, o “terceiro mundo interior” do Norte geográfico (os imigrantes, os indígenas norte-americanos, as mulheres, os afro-descendentes e os ciganos, por exemplo, que constituem grupos e classes sociais bastante vastos que sofrem os reflexos do colonialismo e do capitalismo no interior do Norte global). Considera ainda que o Sul geográfico têm suas “Europas internas”: pequenas elites locais que se beneficiaram e continuam a se beneficiar com a dominação colonial e capitalista, subalternizando assim outros grupos e classes sociais. (MENESES E SANTOS, 2010).

<sup>9</sup> Segundo o autor, a contração do presente “elimina muita realidade que fica de fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos” (SANTOS, 2007, p.29)

<sup>10</sup>A razão proléptica (da figura literária em que o narrador no transcorrer da história sugere saber o final mas não vai contá-lo) significa conhecer no presente a história futura. Ou seja, o progresso e o desenvolvimento econômico que definem um tempo linear que contrai o presente e dilata o futuro com pretensões ao infinito.

Trata-se de uma forma de agir sobre o Ainda-Não, sobre aquilo que ainda não é, mas se mostra como potência e potencialidade. Essa forma de agir é a ampliação simbólica de, por exemplo, uma pequena ação coletiva, de um pequeno movimento social; a atenção às pistas e aos sinais do que ainda são tendências ou possibilidades existentes no presente como portadores de futuro (SANTOS, 2006).

O procedimento da tradução intercultural é proposto pelo autor diante da impossibilidade de uma teoria ou epistemologia geral, destinada a criar inteligibilidade recíproca em meio às relações de saberes plurais, heterogêneos e parciais. Esse procedimento intercultural e intersocial, voltado para criar a inteligibilidade sem destruir a diversidade, visa “traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros” e busca “inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização” (SANTOS, 2007, p. 39-40).

Entretanto, ao refletir sobre formandos e formadores no contexto de sua proposta de tradução, adverte sobre o risco de uma tradução que traia seus propósitos e acabe sendo outra forma de Epistemologia do Norte:

Se, realmente, as lutas por novos saberes, por novas epistemologias, são também, uma luta por novos processos de formação do conhecimento, há que se tematizar uma questão que não aparece tematizada em meu trabalho: quem são os formandos e quem são os formadores, ou seja, os sujeitos desse processo. Dentro desse processo, se são os intelectuais, os profissionais ou os técnicos originários da tradição positivista da epistemologia moderna, em primeiro lugar, eles não estarão interessados nisso, e, em segundo lugar, se levados a fazer isso, facilmente subverterão e corromperão o processo. (SANTOS, 2011, p. 28)

Nesse sentido, considera crucial suspeitar de movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos em processos de ecologia de saberes (como também nos transdisciplinares) e buscar ter clareza sobre as relações de poder que os envolvem “no sentido de submetê-los, obviamente, a um trabalho que me permita saber se estão a serviço de causas de emancipação social ou de regulação”. (idem, p. 22).

As ideias de Santos orientam esse estudo que se propõe a buscar pistas, sinais, latências e embriões portadores de possibilidades da emergência de um ensino de artes intercultural crítico e, quiçá, contribuir para a ampliação desse conceito.

### **2.1.3. Educação intercultural crítica**

A base teórica dessa proposta de pesquisa vem sendo construída a partir de minha participação no Grupo de Pesquisa sobre Cotidiano Escolar e Cultura(s) –

GECEC <sup>11</sup> que há vinte anos vem trabalhando com a perspectiva da educação intercultural crítica, concebida como teoria e horizonte de sentidos, além de

um processo e uma estratégia ética, política e epistêmica que se coloca em confronto à geopolítica hegemônica, monocultural e mono-racional de construção do conhecimento e de distribuição do poder, que se constrói de “baixo para cima” exigindo uma articulação em suas propostas dos direitos de igualdade com os direitos da diferença (VALENTIM, 2014, p. 8).

Nesse estudo adoto o conceito de educação intercultural formulado pelo GECEC. Essa formulação se encontra fortemente referenciada no pensamento de Boaventura Sousa Santos e, como veremos a seguir, a ecologia de saberes é um componente fundamental, assim como a noção de justiça cognitiva.

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

Essa definição entrelaça os princípios gerais de questionamento/desconstrução da educação monocultural e promoção da educação intercultural de maneira a envolver os eixos Sujeitos e Atores, Conhecimentos e Saberes, Práticas Pedagógicas e Políticas Públicas, conforme a dinâmica teórica expressa no mapa conceitual abaixo.



Fig. 3 Mapa conceitual da ecologia de saberes na perspectiva da interculturalidade crítica

<sup>11</sup> O Grupo de Estudos sobre o Cotidiano Escolar e Cultura/s existe desde 1996 com coordenação da Professora Vera Maria Candau e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica/Rio de Janeiro.

O mapa conceitual acima serve de parâmetro para discutir a ecologia de saberes na perspectiva da interculturalidade crítica aplicada ao campo do ensino da arte. Suas conexões podem ser compreendidas como “entradas” para o diálogo com diferentes autores para participação no debate sobre as temáticas que envolvem as questões interculturais.

Esse constructo teórico comporta uma pauta educativa em que a ecologia de saberes se expressa pela ação dialética do questionamento do caráter monocultural das culturas escolares pela identificação, valorização e promoção da interação entre diversos saberes integrantes do cotidiano escolar. Para a desestabilização da monoculturalidade é prioritário a desconstrução do monopólio do conhecimento científico que exerce a deslegitimação dos saberes/conhecimentos populares em nome de sua superioridade. E para tanto se faz necessário a sua desnaturalização como referência exclusiva da cultura escolar, o que não significa advogar por sua exclusão, eliminação ou inferiorização.

Por esse entendimento, a desmonoculturalização é o passo necessário para a interculturalização dos conhecimentos e saberes escolares visando o estabelecimento da ecologia de saberes na escola. Isso 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 acadêmicos e (des)eurocentrados e outros conhecimentos (CANDAUI, 2015).

O reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos compreende a ciência moderna, mas, como assinala Chauí (2013, p. 36), não se define e nem se reduz à distribuição equitativa dos saberes científicos ocidentais modernos com o intuito de democratização do acesso à sua produção. Trata-se, pelo contrário, de desconstruir o seu monopólio reconhecendo os seus limites por meio do seu uso de forma contra-hegemônica junto com outras formas de conhecimento. Nesse sentido, é fundamental o parâmetro da compatibilidade entre valores cognitivos e valores éticos-políticos, considerando-se que o conhecimento é uma forma de intervenção no mundo e não uma simples representação do real.

A interculturalidade crítica sustenta a necessidade do reconhecimento do outro e da negociação cultural, objetivando construir sociedades democráticas.

Para tanto, torna-se necessário problematizar os modos de convivência na escola entre conhecimentos e saberes provenientes de diversas culturas na perspectiva do diálogo, sem com isso visar a eliminação dos conflitos que se apresentam na busca por interações. Segundo Candau:

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

Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica. Nesta perspectiva, é importante conceber a escola como um “espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas”, como propõe Perez Gomez. (CANDAUI, 2015, p. 11-12).

Nesse ponto, impõe-se sublinhar a compatibilidade entre a relação horizontal de saberes (em respeito à dignidade e validade epistemológica das diferentes formas de conhecimento) e a adoção de hierarquias concretas e fixas no exercício de práticas de saber concretas (o que torna viável práticas concretas). Isso é diferente de posicionar-se combativamente contra hierarquias e poderes universais e abstratos, historicamente naturalizados e epistemologicamente reduzidos (CHAUI, 2013, p. 36). Santos (2007) propõe distinguir a diferença produzida pelas hierarquias colonizadoras de forma que só sejam aceitas aquelas que restem depois que essas hierarquias forem descartadas.

A concepção de conhecimento operante na ecologia de saberes é pragmática e preocupada em saber qual o tipo de intervenção cada saber produz. As hierarquias específicas surgem do confronto entre os tipos de intervenção no real a partir de situações concretas, valorando-se complementaridades e contradições entre elas com a prioridade de juízos éticos e políticos sobre os juízos cognitivos. Deve-se mover nesse terreno orientado pelo princípio da precaução que orienta a respeito de decisões sobre formas de intervenção em igualdade de circunstâncias, preferindo-se aquela/s que possibilite/m a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concretude da situação (concepção, execução, controle e fruição da intervenção) por meio de “deliberações democráticas sobre perdas e ganhos”. (CHAUI, 2013, p. 36).

Assim, de acordo com os/as autores/as acima, para a promoção da ecologia dos saberes na escola importa mais a forma como os conhecimentos são produzidos, a partir de uma nova relação entre os diferentes



conhecimentos/saberes e culturas, do que pensar na criação de um novo produto do conhecimento. Novo ele será para essa lógica se produzido sem a hierarquia de saberes hegemônicos historicamente, pois todo esse aparato conceitual se presta à descolonização dos conhecimentos escolares no sentido do questionamento do eurocentrismo contido nos currículos.

O foco desse trabalho recai sobre a categoria Saberes e Conhecimentos, sem com isso desconhecer a inter-relação existente entre todas as categorias. Adotar essa ênfase implica em reconhecer que saberes e conhecimentos são termos que podem ser vistos diferenciadamente e que a distinção entre eles pode comportar hierarquizações prévias. Dessa forma, o sentido de conhecimento pode ser constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências, podendo assim ter uma conotação de universal e científico e, portanto, apresentar um caráter monocultural. Os saberes podem ser compreendidos como produções dos diferentes grupos socioculturais, ligados às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo, permeados por particulares e marcados pela falta de sistematização.

De acordo com a concepção de ecologia de saberes e a compreensão compartilhada no GECEC, importa considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos sem qualquer tentativa de hierarquizá-los, estimular o diálogo entre eles e trabalhar as tensões e conflitos que emergem dos debates epistemológicos.

#### **2.1.4. Ensino de artes contemporâneo e a interculturalidade**

O objeto de estudo desse trabalho situa-se num campo de ensino existente antes da Segunda Guerra, mas que desde então, com as teorizações sobre a "civilização de imagens", passou a ser chamado de Artes Visuais por ter as imagens como o seu objeto. Zordan (2010) o define como um território disciplinar desfronterado e mutante, conformado a partir das drásticas variações conceituais determinadas pela diversidade de discursos/enunciados históricos que se fundiram, se sobrepuseram, se aglomeraram e produziram mutações que expressam suas mudanças terminológicas (Belas Artes, Desenho, Artes Aplicadas, Educação Artística, Expressão Plástica, Artes Plásticas, Arte-Educação ou

Arte/Educação, Artes Visuais<sup>12</sup>). Essas denominações comportam diferentes discursos e práticas sobre o que se entende por arte, por educação e pelo híbrido produzido pelo cruzamento da arte com a educação (ZORDAN, 2010).

No sentido assumido aqui, conforme explicitado pela autora acima, trata-se de um campo de natureza transdisciplinar – existente não apenas no âmbito plástico, gráfico, pictórico, como também no musical, cênico e, principalmente, poético –, atravessado por teorizações clássicas, críticas, marxistas, estruturalistas e culturalistas, que configuraram um *palimpsesto* portador de um tipo de “conhecimento outro, insuficiente, estranho, desestruturado, miscigenado, experimental, frágil” (idem, p. 13).

Enquanto disciplina, o ensino de Artes Visuais<sup>13</sup> sobrevive na grade curricular das escolas resistindo, por um lado, ao estigma de um passado recente que a condena a ser uma "matéria sem matéria"<sup>14</sup> e, por outro lado, enfrentando compreensões contemporâneas que, mesmo reconhecendo a sua dimensão cognitiva, acusam suas inconsistências por ser uma "matéria imanente a todas as ciências". Inseridos/as nesse quadro, seus/suas agentes são convocados/as a retomarem constantemente as questões sobre "o que é a arte, para que serve, por que existe, por que precisa ser ensinada" (idem, p. 10).

O marco histórico da constituição desse campo de ensino no Brasil foi o reconhecimento legal do ensino de Arte<sup>15</sup> por meio da obrigatoriedade

---

<sup>12</sup> Antes da LDBEN nº 9.394/96, utilizava-se o termo Artes Plásticas. Com a crescente utilização de novas mídias em instalações e vídeo instalações, a palavra “plástica”, que se identificava com a pintura, a escultura e outras linguagens artístico-visuais antigas, foi substituída por Artes Visuais, expressão que passou a abranger as novas tendências da Arte Contemporânea que utilizam procedimentos inusitados e que transcendem às práticas artísticas tradicionais, conformando-se em manifestações artísticas denominadas performance, instalação, *site specific*, entre outras. Em 2005, a pedido da Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, o Ministério da Educação modificou, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a nomenclatura da área de conhecimento “Educação Artística” para “Arte”, passando a ser lecionada com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

<sup>13</sup> Refiro-me especificamente ao ensino de Artes Visuais procurando contemplar as suas concepções e práticas pedagógicas na educação básica. No Brasil, de modo diferente do sentido atribuído em outros países, o termo Educação Artística tem associação com uma concepção de ensino espontaneísta e polivalente que marcou pejorativamente a história dessa disciplina escolar nos anos 1960. Tourinho (2005) frisou que Ensino de Arte e Arte-Educação são as denominações mais comumente utilizadas na atualidade.

<sup>14</sup> Sentido atribuído à disciplina que a configura como espaço-tempo recreativo e de atividades decorativas/ornamentais, existente na escola para que os/as estudantes descansem do cerebralismo exigido nas disciplinas de excelência, especialmente aquelas de cunho científico.

<sup>15</sup> Nessa previsão legal, definida nos termos do art. 26, § 2º, consta que: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

conquistada<sup>16</sup> na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/1996. Essa previsão legal foi decisiva para a emergência de um mercado de trabalho ligado a essa docência, intensificado com a criação e a expansão de agências formadoras, principalmente no ensino superior, que promoveram a profissionalização docente de arte/educadores/as.

Com a denominação Ensino da Arte (compreendendo o ensino de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), que substituiu a nomenclatura Educação Artística (consagrada pela LDBEN Nº 5.692/1971, na concepção de atividade educativa), conquistou-se o *status* de disciplina. Essa conquista representou o reconhecimento das artes como um campo de conhecimentos específicos (objetivos de ensino, conteúdos de estudos, metodologia e sistema de avaliação), com epistemologia própria, com práticas pedagógicas que deveriam introduzir conteúdos relativos à produção artística, história da arte, estética e crítica da arte, destinados à promoção do desenvolvimento cultural dos/as alunos/as.

Esse aporte foi construído de acordo com os pressupostos do que se convencionou denominar como ensino de arte pós-modernista que emergiu na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XX, contrapondo-se às tendências anteriores ligadas a teses liberais, positivistas e modernistas. Em busca de alcançar maior compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, os partidários dessa tendência educativa operaram um deslocamento em relação à questão de “como se ensina arte” para “como se aprende arte” (ARAÚJO E SILVA, 2007, p. 11).

O ensino pós-modernista compreende a diversidade cultural e a interdisciplinaridade (BARBOSA, 1998, 2002; RICHTER, 2002; 2003; EFLAND, 2005; JOGODZINSKI, 2005) como dois vetores estruturantes para a orientação dos currículos e da práxis pedagógica de artes. No Brasil<sup>17</sup>, desde os

---

<sup>16</sup> Conforme relato de Silva e Araújo (2010), as bases da estabilidade legal do ensino de arte como disciplina do currículo escolar obrigatório decorreram, principalmente, da mobilização dos/as arte/educadores diante do risco da retirada da obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas pela nova LDBEN 9.394/1996 que vinha sendo formulada no início dos anos 1980. Foi do contexto de lutas (política e conceitual), destinadas a tornar a arte uma disciplina curricular obrigatória, que foi conquistada a obrigatoriedade do ensino de artes para toda a Educação Básica e que se encontra em vigor no tempo presente (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 12).

<sup>17</sup> A história do ensino das artes no Brasil comporta tradições educativas que surgiram em diferentes momentos históricos, mas que ainda continuam ativas. Elas convivem e disputam por significados na educação escolar a partir de aspirações educacionais muito distintas. São elas: o ensino tradicional, o ensino modernista e o ensino pós-modernista. Araujo e Silva (2011) apresentam a seguinte divisão: ensino da arte pré-moderno (baseado no ensinamento de técnicas

anos 1980, essa tendência vem consolidando os seus princípios orientadores e, no final do século XX, a interdisciplinaridade foi o princípio mais ativo. Sua influência alcançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1998, que procuraram retirar o caráter da polivalência da disciplina e passaram a considerar a Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança como linguagens artísticas autônomas dentro do ensino de arte. Segundo Barbosa:

Na escola, as artes devem ter seu espaço específico como disciplinas no currículo, embora ensinadas por meio da experiência interdisciplinar, mas também lhes cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes (BARBOSA, 2008, p. 24-25).<sup>18</sup>

No século XXI, as questões culturais (também presentes no PCNs-Arte) ganharam centralidade e passaram a caracterizar o ensino de Artes Visuais com propostas voltadas para o entrelaçamento entre arte e cultura; a compreensão dos códigos culturais como códigos de poder; a defesa da apropriação crítica dos códigos dominantes presentes nos artefatos visuais, legitimados ou não como arte; a preocupação com a herança artística e estética dos/as alunos/as; o compromisso com a diversidade cultural (BARBOSA, 1984 1998, 2002, 2005, 2009, 2010; MARTINS, & TOURINHO, 2009, 2010).

A Abordagem Triangular, ainda muito ativa no cenário educacional brasileiro, foi a precursora do ensino de artes pós-modernista no país. Ela foi sistematizada por Ana Mae Barbosa, a partir da primeira metade dos anos 1980, tendo como base epistemológica a experiência mexicana das *Escuelas al Aire Libre*, a proposição inglesa do *Critical Studies* e o movimento estadunidense *Discipline Based Art Education* (DBAE). Sua formulação definiu o fazer artístico, a leitura da arte e a contextualização artística como os três eixos do

---

artísticas), moderno (baseado no desenvolvimento de atividades artísticas e sem compromisso com processos cognitivos) e pós-moderno (baseado no conhecimento). Pontes (2011) inclui o ensino da arte intercultural como uma das vertentes da tradição de ensino da arte pós-moderno no Brasil.

<sup>18</sup> Desde a década de 1980, Barbosa vem diferenciando a interdisciplinaridade da polivalência, defendendo que esta consiste na determinação de um/a mesmo/a professor/a várias linguagens artísticas (ensinar Música, Teatro, Dança, Artes Visuais), e inclusive Desenho Geométrico, no EF2 e EM. A interdisciplinaridade consiste na interação de professores/as com competências específicas para o estabelecimento de diálogos que transcendam os limites dos campos disciplinares. No campo específico de artes propõem-se a intra-disciplinaridade por meio de *happening*, *performance*, *body art*, arte ambiental, arte computacional, instalações, arte na *web*, etc (BARBOSA, 2008, p. 24)

ensino significativo em artes<sup>19</sup> e, com a defesa do uso de imagens nas aulas de Artes Visuais (com uma ênfase antes inexistente, considerando que na tendência modernista esse procedimento era pouco usual), passou a valorizar a história da arte nos processos educativos escolares.

Desde a sua formulação inicial a Abordagem Triangular atentou para as diferenças culturais e se referenciou em experiências estéticas que valorizassem tanto a arte erudita quanto as artes ditas popular e de massa. O eixo da contextualização, definido não apenas pela história da arte, mas também pela aproximação da arte com outras áreas do conhecimento, principalmente a cultura, tem sido a plataforma por meio da qual a autora tem embasado propostas pedagógicas a partir da consideração das referências culturais dos/as alunos/as, da cultura local onde a escola se situa e da análise das relações local-global<sup>20</sup>.

A abordagem educativa a partir dos Estudos da Cultura Visual tem configurado a vertente mais atual do ensino de artes pós-modernista e seus adeptos têm focado diferentes criações imagéticas-visuais dentro e fora do campo da arte (HERNANDEZ, 2000, 2006, 2007; MARTINS, 2006; MARTINS & TOURINHO, 2009, 2010, 2016). Educação Para a Cultura Visual é o termo utilizado para a abordagem que considera a expansão multimidiática da arte na vida social. Para Daniel e Stuhr (2005),

Cultura Visual é “o termo dado à mudança e à compreensão de arte expandida, refletida na Arte/Educação” por meio da “recente proliferação e penetração das imagens visuais e artefatos e de sua importância na vida social” (Boughton e outros/as, 2002: 1)

Para Fernando Hernandez<sup>21</sup>, principal referência internacional dessa tendência no Brasil (HERNANDEZ, 1998, 2000, 2005, 2006, 2007), a cultura

<sup>19</sup>Atualmente Barbosa (2005) denomina a Abordagem Triangular como abordagem em zigue-zague, pois “a contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico (...) não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um vértice do processo de aprendizagem. O fazer Arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto (2005, p. 15)

<sup>20</sup>A Proposta Triangular para o Ensino da Arte foi apresentada no livro *A imagem no ensino da arte*, publicado por Barbosa, que teve a sua primeira edição em 1991. Desde esse trabalho ela tem buscado articular o reconhecimento da identidade cultural com a ampliação do horizonte cultural, propondo que o/a professor/a parta da composição étnica e social da comunidade escolar (sua heterogeneidade, semelhanças e diferenças), sem deixar de valorizar outras culturas e estar atento para se evitar a criação de guetos culturais. Nesse livro, a autora faz referência à consonância de sua proposta com as concepções educativas de Paulo Freire, principalmente no que se refere à democratização do conhecimento da arte e o rompimento com a educação tecnicista.

<sup>21</sup>No Brasil, a Educação Crítica para a Cultura Visual despontou no cenário educacional, no final do século XX, a partir da grande repercussão entre nós das publicações do autor catalão Fernando

visual é “uma forma de discurso, um espaço pós-disciplinar de investigação e não uma determinada coleção de textos visuais” (2007, p. 18). Esse autor defende a transcendência dos interesses dos especialistas em história da arte para que se busque a aproximação com diferentes disciplinas (semiótica, estudos sobre mídia, cinema, linguística, psicologia, sociologia e antropologia) a fim de promover combinações teóricas variadas que estabeleçam relação entre os seus saberes, as teorias pós-estruturalistas e os Estudos Culturais (*ibidem*, p. 21). Assim, compreende que as práticas pedagógicas não devem se limitar às produções artísticas de linguagens tradicionais (como pinturas e esculturas, por exemplo) com circulação restrita ao mundo da arte (galerias, museus, centros culturais e publicações especializadas), devendo incorporar as elaborações imagéticas presentes na publicidade, em objetos de uso cotidiano, na moda e em vídeos, entre outras elaborações visuais.

A sua concepção define-se a partir da crítica à narrativa hegemônica definida por ele como:

A narrativa predominante em nossas escolas é a que se conecta com a tradição civilizatória gerada com a expansão colonizadora europeia desde o século XVI e, de maneira especial, desde o século XVII com os impérios britânicos e francês. Um dos resultados desta narrativa é a construção de uma visão do “nós” e dos “outros” determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (europeu então e agora, sobretudo, norte-americano). Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares na qual o “outro” (aquele que não faz parte do “nós” hegemônico) é apresentado em posição de subordinação – pela qual há de ser civilizado e, portanto, é apresentado em posição, justificadamente explorado e despojado de seus saberes. A partir disso é que, em grande parte, a visão que se apresenta na Escola sobre o conhecimento e os saberes é mediada pela ideia da dominação cultural que faz com que se veja/trate o outro como subalterno. Este outro seria o menino, a menina (crianças) e os jovens e, em parte, os docentes e as famílias” (*ibidem*, p. 13)

Como essa narrativa também predomina em outros tipos de educação em curso na sociedade, principalmente na mídia, Hernandez propõe que se busque compreendê-la criticamente na educação escolar estabelecendo interlocuções com outras áreas de conhecimento e temas do mundo atual, a fim de contribuir para

---

Hernandez, principalmente “Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho”, de 1997, e, mais tarde “Catadores de Cultura Visual”, de 2007. Esse autor, professor da Faculdade de Belas Artes de Barcelona / Espanha, é um dos principais pesquisadores do tema da cultura visual na interface com a educação. O Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação, criado em 2002, na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, é o principal pólo de pesquisa sobre educação e cultura visual no Brasil.

o aparecimento de “atores” com capacidade de ação e resistência. Não para falar do que “se vê” na verdade da representação, mas para reconhecer como cada um “se vê” e é colocado em práticas de discurso. Enfim, como estratégia para provocar posições alternativas e projetar-se em outros relatos. (*ibidem*, p. 17)

Dessa forma, por via da cultura visual e suas representações, as experiências visuais dos/as estudantes são valorizadas (tal como na Abordagem Triangular e no Ensino Intercultural de Artes Visuais, como veremos a seguir) com o propósito de se trabalhar sobre os sentidos e identificações que produzem. Educa-se sobre o aprendido e, muitas vezes, promove-se desaprendizagens para que o/a educando/a se aproprie criticamente de determinado tema, assunto ou matéria.

A produção da pesquisadora gaúcha Ivone Richter (2001; 2003; 2008) continua sendo, desde 2003 quando foi publicada a sua tese de doutorado, a principal referência sobre o ensino intercultural de Artes Visuais destinada a integração das diferentes culturas na escola e voltado para processos educativos dinâmicos que ensejam a mudança. A autora entende que a adoção de uma conceituação aberta de arte, não excludente e embasada em estudos da antropologia e da sociologia, é condição necessária para a interação dos conhecimentos artísticos consagrados pela cultura escolar e aqueles oriundos da estética do cotidiano dos/as alunos/as e do entorno da escola. O enfoque que propõe compreende o reconhecimento das diferenças e a lida com os conflitos por essa assunção.

a nova proposição educativa concebe a arte como forma de produção e “reprodução cultural, que pode somente ser compreendida dentro do contexto e dos interesses das suas culturas de origem e apreciação. Os(As) esteticistas modernistas condenam as preferências artísticas do público leigo em arte e promovem uma posição de exaltação para as artes visuais, enquanto no pós-modernismo busca-se dissolver as fronteiras entre a arte dita erudita e a popular, condenando-se o elitismo. (...) O ensino de arte pós-moderno não enfatiza, necessariamente, o mais novo e o mais contemporâneo na arte. Enfatiza, sim, como a arte contemporânea apresenta referências ao passado, como este é visto pelos artistas pós-modernos, que reciclam imagens e fazem citações de obras e estilos (RICHTER, 2003, p. 50).

Suas proposições compõem o ideário do ensino de artes pós-modernista que possibilitou a emergência da perspectiva intercultural por combater a visão modernista calcada no ensino da gramática artística e na supervalorização de objetos artísticos de valor estético excepcional e capazes de por si mesmos promoverem a experiência estética de excelência, independentemente do contexto

histórico em que foram produzidas ou daquele em que são apreciadas, pouco importando a distância temporal, espacial e cultural que separam os contextos de produção e apreciação da obra.

A visão formalista é uma expressão dessa arte autônoma, clássica e moderna. Segundo o filósofo estadunidense Arthur Danto (2015), essa visão refere-se à obra de arte considerando que nada fora dela é relevante para o entendimento crítico e estético que a distingue de outros objetos físicos, sendo a arte composta segundo princípios formais que proporcionam o modo universal de entender qualquer obra, independentemente de sua origem histórica ou cultural, e, além disso, mais do que qualquer outra coisa, ele dissolvia o modelo progressivo de desenvolvimento artístico, que tinha durado desde o Renascimento até o final do século XIX.

(...) De acordo com a análise formalista, objetos podiam ser comparados entre si em termos da sua organização visual (...) Seria talvez uma demonstração de que a beleza é a mesma em toda parte, independentemente da cultura e da história – embora a questão de saber se ela era interna ou externa à obra dificilmente estivesse proposta ali, muito menos pudesse ser resolvida apenas com base em princípios formalistas (*ibidem*, p. 147).

Tanto associa aos gregos antigos a matriz desse conceito que foi hegemônico na cultura ocidental durante séculos, e para o qual era essencial que a arte representasse coisas, mesmo admitindo-se a gradação de similitude na representação mimética em relação ao real. Nos desdobramentos históricos dessa ideia no Ocidente, especificamente do século XVIII até o início do século XX, com a formulação da noção de *Beaux-Arts*, a arte foi regida pelo critério da beleza até esse paradigma ser desestabilizado no início da arte contemporânea, nos anos 1960, que radicalizou a contestação modernista, por concepções artísticas inspiradas principalmente no movimento vanguardista do Dadaísmo. A partir desse momento, início histórico da arte contemporânea, todos os paradigmas que conferiam imanência e transcendência às obras de arte se tornaram insustentáveis, assim como certa identidade artística histórica ligada à modernidade. Nesse bojo contestou-se também a arte erudita e elitista com a defesa da supressão da distinção entre as Belas-Artes e a arte popular.

No ensino de artes pós-modernista se propõe que os elementos 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 a arte com outras experiências humanas em propostas educativas orientadas para a dissolução das fronteiras entre arte popular e erudita. Os temas, as ideias, os aspectos sociais e políticos, antes preteridos pelo estudo da forma, passam a ser valorizados, atentando-se para a produção artística em diálogo com a diversidade, a multiplicidade e a heterogeneidade de perspectivas.

Mason (2001), educadora inglesa com muita influência no Brasil no início do século XXI, entende que na sociedade global, culturalmente diversa, é importante que alunos/as entrem em contato com perspectivas que outras culturas têm sobre arte, para, desse modo, compreenderem e reconhecerem tanto a sua própria cultura como as demais. Ela afirma que o multiculturalismo é um fenômeno artístico e social pós-moderno que visa romper com as invenções modernas, a visão estética baseada na distinção entre arte superior e arte popular e a celebração das culturas ocidentais. Essa autora postula que a arte-educação multicultural deve ser pós-moderna, pois somente nessa perspectiva ela pode evitar o eurocentrismo, o essencialismo e o transcendentalismo.

Richter apresenta um posicionamento diferente. Ela considera que os dois enfoques, o moderno e o pós-moderno, são essenciais e devem ser trabalhados de maneira a permitir uma abrangência de estilos e de leituras interpretativas, salvaguardando a liberdade pessoal para a construção crítica da realidade. Para ela, o ensino de artes visuais precisa ser um meio que possibilite a visibilização das diferenças culturais “como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento entre arte e vida”. (2003, p. 51)

O seu ponto de vista atende à advertência de Giroux (1993) sobre a compreensão simplista e apressada da pós-modernidade como oposição à modernidade, sem que se considere que ela “envolve uma diferente modulação de seus temas e categorias” (GIROUX, 1993 *apud* RICHTER, 2003, p. 51).

As tensões no campo do ensino de artes envolvendo concepções modernas e pós-modernas podem ser vistas como ressonâncias do que ocorre no campo das artes visuais, a sua área de referência curricular. Nele vive-se intensamente o dilema contemporâneo de “viver em um mundo em transformação permanente, onde as velhas formas – de trabalho, de comportamento, de arte – já não cabem e as novas formas ainda não estão claramente delineadas” (TEREPINS, 2014, p. 9).

Esse dilema lança ao centro dos questionamentos contemporâneos a autonomia que a arte alcançou na era moderna como campo de conhecimento que, segundo expressão utilizada por Basbaum (2007), passou a ser pensada em termos de uma “pureza visual”, como um campo da visualidade auto-suficiente e completamente isolada de outras esferas. Essa independência crescente a partir do Ocidente renascentista, quando passa a concorrer com a ciência e a filosofia, experimentando uma autonomia relativa frente aos outros campos do conhecimento - campos contíguos, diferentes e até mesmo opostos - inaugura a questão que vem definindo historicamente o seu processo de autonomia: o que é arte?

Essa questão surgiu a partir de meados do século XVIII, com a invenção da estética - disciplina definida no campo filosófico – que passou a assegurar um domínio próprio da arte ligado à sensibilidade e em oposição ao racionalismo burguês e os ditames da razão e da moral capitalista. Em seu campo passou-se a conspirar por uma educação integral do ser humano balizado por uma ética superior em que prepondera a liberdade individual e a busca pela invenção de novidades que levem a humanidade à experiência transcendentais.

Em sua obra “A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência”, Canclini (2012) se refere à arte contemporânea como órfã das metanarrativas criticadas pelo pós-modernismo e refém da condição histórica da sociedade atual que se debate no dilema aludido acima sobre a transição da era moderna para a pós-moderna. Dessa forma, a arte se vê diante das dificuldades de prosseguir dando respostas universalizantes. Em outras palavras, como coloca Belting (2012), não tem mais como continuar com o antigo enquadramento ocidental da história da arte, pensado para uma concepção de arte fundada exclusivamente como uma invenção universalizante-ocidental, baseada na autonomia da arte, como se esta estivesse imune às outras histórias.

Canclini (2012) verifica que um dos efeitos desse contexto nos estudos da arte na contemporaneidade tem sido um deslocamento da preocupação com a sua ontologia para uma perspectiva tipicamente antropológica de realização do “giro etnográfico” em busca de conhecer aqueles que em diferentes culturas são chamados de artistas. Assim, de certa forma, seu pensamento encontra sintonia com o de Geertz (1997) que advertiu sobre a inadequação de pensar a arte separando forma e conteúdo, isolando a manifestação estética da localidade

concreta na qual esta se forma. Segundo o antropólogo estadunidense, em qualquer sociedade a definição de arte nunca é totalmente intra-estética, pois o processo de atribuir aos objetos de arte um significado cultural é sempre um processo local e, na maioria das sociedades, a definição de arte só é marginalmente intra-estética (GEERTZ, 1997, ps. 146, 148, 150 e 179).

Esse cenário caracteriza para Canclini uma época da pós-autonomia da arte, definida por ele nos seguintes termos:

Com este termo refiro-me ao processo das últimas décadas no qual aumentam os deslocamentos das práticas artísticas baseadas em objetos a práticas baseadas em contextos até chegar a inserir as obras nos meios de comunicação, espaços urbanos, redes digitais e formas de participação social onde parece diluir-se a diferença estética. Muitas obras continuam sendo exibidas em museus e bienais, são assinadas por artistas e algumas recebem prêmios de arte; mas os prêmios, os museus e as bienais compartilham a difusão e a consagração com as revistas de atualidade e a televisão. A assinatura, a noção de autor, fica subsumida na publicidade, na mídia e nos coletivos não artísticos. Mais do que os esforços dos artistas ou dos críticos em romper a couraça, são as novas posições atribuídas ao que chamamos arte que estão arrancando-a de sua experiência paradoxal de encapsulação-transgressão (2012, p. 24-25).

Essa definição assinala o desvanecimento da teoria de campo da arte, de Bourdieu (1992; 1996; 1998), e a de mundo da arte, de Becker (1982). Ambas contemplavam a independência e a autocontenção das práticas artísticas pela definição, avaliação e compreensão circunscritas a espaços e circuitos autônomos que delimitavam os “legítimos” a falarem sobre ela. Canclini argumenta que atualmente o conhecimento da arte é transdisciplinar e que os artistas contemporâneos apresentam-se como “pesquisadores e pensadores que desafiam, em seus trabalhos, os consensos antropológicos e filosóficos sobre as ordens sociais, sobre as redes de comunicação ou os vínculos entre indivíduos e seus modos de se agrupar”. (*ibidem*, p.50).

Para Basbaum (2007), paradoxalmente, o processo de autonomização da arte só se mantém pelo intercâmbio constante com o meio externo. Para ele, a impossibilidade de pensar a arte contemporânea em termos de “pureza visual”, de um campo “absolutamente autossuficiente e completamente isolado de outras áreas” não implica em negar a existência de uma potencialidade própria da visualidade, uma autonomia irreduzível do visível, enquanto portadora de uma ordem própria de construção do real; mas sim perceber, paradoxalmente, que a única possibilidade concreta de afirmá-la é poder construí-la em uma relação aberta de trocas com o seu lado de fora, sua parte outra, heterogênea (*ibidem*, p. 18-19).

Assim, tomada como pós-autônoma ou em autonomia relativa, num cenário de relativização dos objetos que vinham até aqui justificando a existência da disciplina estética e a definição de fazer artístico como prática diferenciada, a arte se encontra inevitavelmente diante da pergunta que questiona a existência de alguma essência da arte, a saber: o que poderia ser considerado como conhecimentos/saberes de artes visuais no tempo presente, considerando-se as desconfianças crescentes em sua função social de representar o que Bourdieu (1976) definiu como “estratégia de distinção” e exercício de “violência simbólica” que impõe a dominação dos “legítimos” sobre os demais?

Essa pergunta se estende ao campo do ensino de Artes Visuais e o interroga sobre o que e como ensinar a partir da visão de arte expandida pelas zonas da vida social. O educador estadunidense Michael Parsons (2005) tem apostado na concepção do saber transdisciplinar da arte e no conceito de currículo integrado dessa disciplina com as demais. Ele diferencia as disciplinas escolares como “bem-estruturadas” e “mal-estruturadas”. No primeiro caso, ele dá o exemplo da Física e da Química que possuem um pequeno número de ideias básicas essenciais para identificá-las em sua especificidade. No segundo caso, se encontra a arte considerada entre aquelas que sofrem da falta de coerência interna, pois muitas de suas ideias importantes não são específicas da área e não possuem regras que sempre funcionem.

Coutinho (2010) confronta o conhecimento estabelecido em Artes Visuais, reconhecidamente androcêntrico, com perspectivas artísticas femininas/feministas. Essa autora propõe um ensino da arte que subverta o conhecimento disciplinar definido pelo conceito de arte pura em nome de uma concepção de ensino da arte contemporâneo em que saberes artísticos se apresentem atravessados por histórias de vida conjugando experiências de atelier com experiências de vida. Ou seja, significa apostar em práticas dialogais com o emprego de narrativas de histórias de vida dos sujeitos para trabalhar com o conceito de arte expandida que significa ir além das cores, formas, texturas, elementos gráficos e composicionais das obras dos artistas, a fim de estabelecer interlocuções entre a arte (principalmente a arte contemporânea) e outras áreas de conhecimento e temas do mundo atual.

## 2.2. Abordagem metodológica

O presente trabalho, devido à natureza de seu objeto, se situa na esfera da pesquisa qualitativa e pauta-se por um esquema de trabalho com abertura e flexibilidade para considerar novas relações que possam surgir em seu percurso e provocarem novas compreensões sobre o seu objeto de estudo, ressignificando as questões iniciais e instigando a novos conceitos.

Assumo uma perspectiva de estudo de natureza interpretativa e subjetiva, pautado pelo rigor metodológico, que não se propõe a realizar um trabalho imparcial e neutro (VELHO, 1978), estando dessa forma coerente com o seu referencial teórico-metodológico. Realizei a pesquisa desse trabalho ciente de que as perguntas com as quais se vai ao campo condicionam os dados que são construídos, pois “os dados não estão simplesmente postos, prontos para serem coletados pelo pesquisador”, eles são “uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado” (OLIVEIRA, 2013, p.71).

### 2.2.1. O campo de pesquisa

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

O campo de pesquisa escolhido para a realização desse estudo é o Colégio Pedro II que se configura na atualidade como um sistema de ensino em que a disciplina Artes Visuais faz parte da grade curricular de todos os segmentos do ensino básico durante treze anos ininterruptos, desde os grupamentos da Educação Infantil (oferecida apenas no Campus Realengo I) até o 1º ano do Ensino Médio. O ensino de artes visuais alcança em torno de 13.000 estudantes em 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro (espalhados por seis bairros: Centro, Engenho Novo, Humaitá, São Cristóvão, Tijuca e Realengo) e dois no Grande Rio (Niterói e Duque de Caxias).

Foi realizado um estudo do caso do ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II considerando-se a sua realidade singular e propícia aos propósitos desse trabalho pelas seguintes razões:

- Essa instituição comporta um trabalho de ensino de artes visuais consolidado há mais de vinte e cinco anos e apresenta currículos de Artes Visuais afetados pela temática do multiculturalismo sob diversos aspectos, sendo que no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental a interculturalidade é o eixo temático do 3º ano.
- O Departamento de Desenho e Artes Visuais (DDAV) possui um corpo de professores/as efetivos/as de Artes Visuais com autonomia pedagógica para gerir os destinos da disciplina na escola, desde que de acordo com as diretrizes do sistema departamental que padroniza os currículos das disciplinas para os *campi* dessa rede de ensino.
- Os/As professores/as de Artes Visuais vem lidando com a temática do multiculturalismo por meio de temas e conteúdos curricularizados, registrados nos currículos do “Pedrinho”<sup>22</sup> e do “Pedrão”<sup>23</sup>, em tensão com a tradição escolar monocultural em artes, baseada nos cânones artísticos ocidentais que, historicamente, se expressa pela hegemonia da arte europeia nos currículos de Artes Visuais.
- A instituição já realizou seis concursos públicos para professores/as de Artes Visuais e os três últimos foram realizados nos últimos seis anos, o que possibilitou o ingresso recente de um grande número de novos/as professores/as, em torno de 20 docentes, que significam a metade desse coletivo do DDAV.
- Os/As novos/as docentes possuem um tipo de inserção institucional diferente dos/as antigos/as, portadores de outras experiências no magistério e no campo profissional das artes, com experimentação mais diversificada de contextos institucionais (diferentes *campi* e segmentos de ensino) do que os antigos. Eles/as herdaram o contexto produzido e mantido pelos/as antigos/as docentes sem, no entanto, possuírem em relação a essa herança os compromissos e afetos de seus/suas “fundadores/as”.
- Essa tradicional instituição de ensino público federal notabiliza-se por estar em sintonia com a legislação educacional do país.
- O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), criado em 2013, tem entre as suas metas a implantação das Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008

---

<sup>22</sup> Denominação dada aos *campi* de Educação Fundamental / Anos Iniciais.

<sup>23</sup> Denominação dada aos *campi* de Educação Fundamental / Anos Finais e Ensino Médio.

que tornam obrigatório o ensino da história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas em todo o currículo da Educação Básica no Brasil.

- A instituição passa por um processo de reformulação de seu Projeto Político Pedagógico, pois o atual foi elaborado no final do século XX, antes de tornar-se uma Instituição Federal de Ensino.
- Em sua nova configuração jurídica, o Colégio passou a ter um Programa de Pós-Graduação que abriga o Projeto de Residência Docente que recebe vários/as professores/as das redes municipais e estaduais do Rio de Janeiro, com vistas à formação continuada, incluindo docentes de Artes Visuais.
- A instituição configura-se como um dos maiores campos de estágio supervisionado de formação de professores/as da cidade do Rio de Janeiro, recebendo há mais de dez anos licenciandos/as da UFRJ, UERJ e UFF, entre outras universidades. Trata-se de um dos campos privilegiados do estágio supervisionado de licenciandos/as de Artes Visuais da UFRJ, onde leciono pela Faculdade de Educação como professor de Didática e Prática de Ensino de Artes Visuais e Desenho.

Esse conjunto de características propicia pesquisar o caso concreto do ensino de Artes Visuais no sistema escolar Colégio Pedro II, tomado nesse estudo como um caso único <sup>24</sup> composto por subunidades que podem ser agrupadas de acordo com o ensino de Artes Visuais realizado nas escolas do primeiro segmento do Ensino Fundamental, escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental e escolas do Ensino Médio <sup>25</sup>. Cada subunidade tem o potencial de fornecer dados específicos sobre o todo que é o ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II, ainda que a primeira das subunidades mereça um foco especial por apresentar preocupações específicas com a educação intercultural. Entretanto, de acordo com

---

<sup>24</sup> Estou ciente de que pelas diferenças apresentadas entre os blocos de escolas (ou *campi*) da rede de ensino do Colégio Pedro II seria possível compreender esse estudo como um caso múltiplo e, dessa forma, considerar os blocos de escolas como casos ou unidades de análise diferentes. Todavia, rendo-me a um princípio de realidade relativo aos limites de tempo e recurso comuns num projeto de estudo de doutoramento. Segundo Yin: “(...) a condução de um estudo de caso múltiplo pode exigir recursos e tempo extensos, superiores aos meios de um único estudante ou de um investigador de pesquisa independente” (2010, p. 77).

<sup>25</sup> Em relação aos segmentos da educação básica, esse estudo considerará o percurso citado acima até o Ensino Médio Regular, excluindo-se as duas versões de Ensino Médio Integrado da instituição (o Ensino Médio Profissionalizante e o PROEJA) tendo em vista que não há um programa de artes visuais comum a todos os *campi* em que são oferecidas essas modalidades, ainda que a referência seja o programa do Ensino Médio Regular.

recomendação de Yin (2010, p. 76), evitar-se-á concentrar-se numa única subunidade e falhar ao não retornar à unidade maior de análise – o ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II.

Assim, tendo em vista a intensidade administrativa-pedagógica desse contexto de educação institucional e o sistema acadêmico centralizador que opera sobre as disciplinas escolares, considero inevitável incorporar no levantamento de dados (e, conseqüentemente, na análise dos mesmos) a relação entre o Colégio Pedro II e o ensino de Artes Visuais, tratando-os com rigor e atenção, sobretudo, para detectar as articulações entre o particular e o geral na produção de sentidos quanto ao objeto desse estudo (SILVA, 1991). A especificidade construída pela relação particular-geral baseia-se no entendimento de que quanto mais “um estudo de caso contiver questões e proposições específicas, mais ele permanecerá dentro dos limites viáveis” (YIN, 2010, p. 51).

A entrevista foi o principal instrumento utilizado para entender como as diferenças socioculturais são significadas pelos/as docentes que lidam com os currículos de artes visuais e o concretizam nas práticas pedagógicas que protagonizam. Para tanto, ao ouvir os/as professores/as e saber das concepções de educação que os/as orientam busquei conhecer a “relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas” (GOMES, 2007, p. 18). E, complementando, digo que orientam e dão sentido às construções curriculares com as quais trabalham e, não raro, as ressignificam, transgridem, deformam, aprofundam ou desprezam.

### **2.2.2. Instrumentos de pesquisa**

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística (GOLDENBERG, 2009, p. 33-34).

O trabalho de campo foi realizado entre os anos de 2013 a 2015, compreendendo algumas incursões de retorno no ano de 2016. O período de maior intensidade foi o ano de 2015 quando foi realizada a maior parte das entrevistas.

A seguir assinalo os instrumentos utilizados, a compreensão sobre os mesmos e alguns dados prévios construídos a partir dos questionários.



### 2.2.1.1. Questionários

Esse instrumento foi utilizado com o conjunto de professores de Artes Visuais do CP II, efetivos e contratados, a fim de traçar previamente o perfil dos/as sujeitos de pesquisa e contribuir para a definição dos critérios de escolha dos/as entrevistados/as.

Foi utilizado um questionário contendo 13 perguntas fechadas<sup>26</sup>. O envio foi feito no 2º semestre de 2015 e 1º semestre de 2016 para os 63 docentes de Artes Visuais por e-mail<sup>27</sup>, utilizando os endereços eletrônicos cedidos pela Chefia do DDAV. Houve retorno de 51 questionários, sendo 47 por e-mail e 4 respondidos por escrito em versão impressa, sendo três deles na presença do pesquisador (essa foi uma opção oferecida aos professores/as quando estive em visita em alguns *campi* para realizar entrevista ou fazer outro tipo de procedimento de pesquisa). Não houve retorno de 12 questionários, sendo oito de professores/as efetivos e quatro de professores/as não efetivos.

### 2.2.2.2. Entrevistas

De acordo com o referencial teórico-metodológico desse trabalho, centrado na ecologia de saberes, buscou-se com as entrevistas evitar o desperdício de experiências dos sujeitos dessa pesquisa. O que foi feito, acredito, pela provocação aos/às entrevistados/as no sentido da mobilização da memória para o (re)encontro com suas experiências em busca de atribuição de significados sobre a interculturalização do ensino de Artes Visuais em processos de ensino-aprendizagem de que foram/são protagonistas.

A entrevista semi-estruturada foi o instrumento metodológico privilegiado desse trabalho. Segundo Duarte (2004), elas são apropriadas para

mapear práticas, crenças, valores e sistemas de classificação de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe a sua realidade e levantando informações consistentes que permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p. 215).

<sup>26</sup> Ver ANEXO 1: Questionário de pesquisa enviado ao docentes de Artes Visuais do Colégio Pedro II.

<sup>27</sup> Esse número de docentes significa o total de docentes de artes visuais do DDAV no início de 2016. O questionário foi enviado mais de uma vez aos endereços eletrônicos (e-mail) de cada um dos/as docentes de Artes Visuais do DDAV.

Nesse sentido, busquei com as entrevistas tramar uma comunidade discursiva a fim de evocar experiências e sentidos a respeito do diálogo entre o ensino de Artes Visuais e a interculturalidade. A comunidade discursiva se caracteriza como os seus indivíduos, sujeitos ou instituições se identificam com determinado discurso e o fazem circular nos seus grupos por acreditarem nele e porque ele constitui suas práticas e suas próprias visões de mundo. Isso equivale à compreensão de que as representações que advém de suas falas ocorrem sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica dos falantes (HALL, 2000).

A comunidade discursiva é tomada nesse estudo de acordo com o entendimento abaixo:

Entende-se por comunidade discursiva os grupos sociais que produzem e gerem um certo tipo de discurso (Maingueneau 1984). O recurso a esta noção implica que as instituições produtoras de um discurso não sejam “mediadores” transparentes. Os modos de organização dos homens e dos seus discursos são inseparáveis, a enunciação de uma formação discursiva supõe e torna ao mesmo tempo possível o grupo que lhe está associado.

(...) Esta noção de comunidade discursiva deve ser especificada em função da abordagem que é feita. Pode interessar-se apenas pelos que produzem os discursos ou ter em conta o conjunto dos diversos tipos de agentes que estão ligados a esta produção (MAINGUENEAU, 1997, p. 23-24).

Entendo que a valorização da construção de sentidos pelo discurso implica em atentar que a narrativa é um retorno à experiência, mas não à própria experiência e que, nesse sentido, ela é uma (re)criação do vivido. Sendo assim especialmente interessante para a captação do que se cria, mas não para a busca de uma possível verdade. O que, deixamos claro, não é o caso desse estudo.

A partir dessa compreensão, foram realizadas 22 entrevistas gravadas em áudio (total de tempo: 36h:17m) e realizadas entre 13 de agosto de 2015 e 17 de fevereiro de 2016. Seis delas foram realizadas fora do ambiente do trabalho do/a entrevistado/a (cinco nas residências dos entrevistados/as e uma em outro local de trabalho do entrevistado) e as demais foram realizadas nas dependências do Colégio Pedro II. Todas as entrevistas foram combinadas antecipadamente com os/as entrevistados/as e foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo 2) assinado pelo/a entrevistado/a e o pesquisador, com uma cópia para cada parte. As entrevistas transcorreram adequadamente, num clima de acolhida mútua, diálogo e envolvimento.

As entrevistas foram divididas em dois grupos: as entrevistas principais e as complementares. Com o primeiro grupo foram realizadas entrevistas com professores/as de Artes Visuais do Colégio Pedro II e destinadas a tratar principalmente da relação entre interculturalidade e ensino de Artes Visuais. Com o segundo grupo foram feitas entrevistas destinadas a obter elementos de caracterização do atual contexto institucional a partir de atores dessa comunidade escolar que atuam no plano geral do Colégio, percorrendo diversos espaços dos *campi*, interagindo com diferentes setores e, por isso mesmo, aptos a uma visão ampla da instituição, ao contrário dos/as sujeitos do primeiro grupo que ficam mais restritos ao seu *campus*. Esses sujeitos foram tomados como colaboradores com olhares privilegiados sobre esse momento especial e histórico de renovação intensa da vida institucional.

Em relação às entrevistas principais, foram feitas 14 entrevistas (com gravação em áudio contabilizando o total de 28h:38m) com 14 docentes efetivos/as de Artes Visuais (3 professores e 11 professoras), tendo sido utilizado o mesmo roteiro para todos/as os/as entrevistados/as<sup>28</sup>. Esse grupo foi categorizado pelo tempo de trabalho na instituição e pela experiência nos segmentos de educação básica do Colégio Pedro II<sup>29</sup>, de acordo com o quadro abaixo.

---

<sup>28</sup> Ver ANEXO 3: Roteiro de entrevista com professores/as de Artes Visuais do Colégio Pedro II. O roteiro foi constituído pelos seguintes blocos temáticos: as Artes Visuais na educação básica; os conhecimentos/saberes de Artes Visuais na educação escolar; o currículo de Artes Visuais; o ensino de Artes Visuais e interculturalidade; a identidade docente; a diversidade sociocultural na escola.

<sup>29</sup> Desde a primeira década do século XXI, vem acentuando-se no Colégio Pedro II um processo de transição do corpo docente, com muitas saídas (principalmente em razão de aposentadorias) e entradas (principalmente por meio da expressiva quantidade de concursos públicos no âmbito federal durante os governos do Partido dos Trabalhadores). Helena, professora do Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, com experiência institucional desde 2008, que concedeu uma das entrevistas complementares a esse trabalho, assinalou a existência das categorias “professor novo” e “professor antigo” que são usuais no cotidiano escolar dos *campi*. Segundo ela:

Quando eu entrei no Pedro II, em 2008, (...) as aposentadorias não eram assim como a gente está vivendo agora, mas já naquela época tinha um indicativo de aposentadoria. (...) Tem a frase: “o professor novo e o professor antigo”. Tipo: “Ah, isso é coisa de professor novo”. Ou, então: “Isso é coisa de professor antigo”. Tem uma coisa assim que já é currículo oculto (risos). Aquilo que a gente fala: “Isso aí ela faz porque é nova” Ou, “Isso aí ela faz porque é antiga.” Aí, eu estou pensando: eu sou nova ou sou antiga? Eu já não sei mais o que eu sou porque teve um número muito grande de professores aposentando e de novos professores concursados entrando. Foi um concurso atrás do outro.

| <b>QUADRO 2:</b>   |                             |                            |                         |              |
|--|-----------------------------|----------------------------|-------------------------|--------------|
| <b>Experiência docente no Colégio Pedro II dos/as docentes de Artes Visuais entrevistados/as (tempo de serviço e lotação na educação básica)</b> |                             |                            |                         |              |
| <b>Tempo Lotação</b>   | <b>De 20 anos a 30 anos</b> | <b>Em torno de 15 anos</b> | <b>Entre 3 e 6 anos</b> | <b>TOTAL</b> |
| “Pedrinho”   | 2                           | 1                          | 2                       | <b>5</b>     |
| “Pedrão”   | 4                           | 0                          | 2                       | <b>6</b>     |
| “Pedrinho” e “Pedrão”  | 1                           | 1                          | 1                       | <b>3</b>     |
| <b>TOTAL</b>   | <b>7</b>                    | <b>2</b>                   | <b>5</b>                | <b>14</b>    |

Foram feitas sete entrevistas com professoras antigas, duas com professoras de tempo médio (em torno de 15 anos) e cinco com professores/as novos/as. As professoras antigas e de tempo médio foram todas mulheres, na faixa etária de 47 a 60 anos. Cinco cursaram a educação básica em escolas particulares (duas em instituições religiosas e uma fora do Estado do Rio de Janeiro) e quatro em escolas públicas. Todas são formadas com Licenciatura em Educação Artística, mas nem todos entraram no CP II por concurso para Professores/as de Artes Visuais. Seis tiveram experiência em banca de concurso para professores/as de Artes Visuais do Colégio Pedro II<sup>30</sup>, sendo que três integraram duas dessas bancas. Oito delas têm vasta experiência como coordenadoras de equipes de Artes Visuais. Seis tiveram experiências em escolas particulares (três no ensino superior) e seis tiveram experiências no magistério público municipal e estadual (educação básica). Três tiveram experiências profissionais no campo da arte sem exercer a docência e quatro prestaram serviços de consultoria a órgãos públicos.

Um traço comum às sete professoras antigas é o fato de que todas terem participado da formulação dos atuais currículos de Artes Visuais em vigor no EF1, EF2 e EM. As duas professoras com tempo médio na instituição participaram das reformulações mais recentes do currículo do “Pedrinho”.

Entre os/as cinco professores/as novos/as, duas são mulheres (40 e 53 anos) e três são homens (25 e 27 anos)<sup>31</sup>. Dois já foram coordenadores/as de equipes de Artes Visuais no Colégio Pedro II. Dois tiveram experiências em escolas particulares (uma em ensino superior) e três tiveram experiências no magistério público não-federal (um deles apenas no ensino superior) – uma delas já é aposentada em uma matrícula de magistério público municipal. Dois tiveram

<sup>30</sup> Refiro-me aos concursos para professor/a de Artes Visuais realizados em 2002, 2010, 2003 e 2004.

<sup>31</sup> Um dos professores entrevistados não respondeu o questionário.

experiência em curadoria autônoma e crítica de arte, uma tem experiência como pesquisadora no campo da arte e uma tem produção artística (mosaico).

Os/As entrevistados/as foram denominados/as (de forma fictícia) conforme segue abaixo:

1º Grupo - Professoras antigas (A) e muito antigas (MA) / Entre 30 e 20 anos de CP II:

**Mari Ana** – Professora com 30 anos de CP II que possui doutorado e tem experiência concentrada no “Pedrão” em basicamente um *campus*. Participou de bancas de concurso para professor/a de Artes Visuais na instituição e já integrou equipe de chefia do DDAV. Possui pequena experiência no magistério além do Colégio Pedro II (entrevista realizada em 16/02/2016).

**Maria Amélia** - Professora com 32 anos de CP II que possui mestrado e tem experiência concentrada no “Pedrinho” e basicamente um *campus*. Participou de banca de concurso para professor/a de Artes Visuais na instituição e já integrou uma equipe de gestão da Reitoria do Colégio Pedro II. Possui vasta experiência no magistério além do Colégio Pedro II, na Educação Básica e no Ensino Superior (entrevista realizada em 14/08/2015).

**Miriam Lane** - Professora com 30 anos de CP II que possui mestrado e tem experiência concentrada no “Pedrinho” em basicamente um *campus*. Participou de banca de concurso para professor/a de Artes Visuais na instituição. Possui pequena experiência no magistério (ensino privado) além do Colégio Pedro II (entrevista realizada em 20/08/2015).

**Antônia** - Professora com 22 anos de CP II (concurso 1994) com experiência concentrada no “Pedrão” em apenas um *campus*. Participou de bancas de concurso para professor/a de Artes Visuais na instituição e já integrou equipes de chefia do DDAV. Possui pequena experiência no magistério (ensino privado) além do Colégio Pedro II (entrevista realizada em 29/09/2015).

**Abigail** - Professora com 22 anos de CP II (concurso de 1994) que possui doutorado e tem experiência concentrada no “Pedrão” em apenas um *campus*. Participou de banca de concurso para professor/a de Artes Visuais na instituição. Possui vasta experiência no magistério no ensino superior privado e no magistério público municipal e estadual (entrevista realizada em 28/09/2015).

**Ana** - Professora com 24 anos de CP II (concurso de 1992) que possui doutorado e tem experiência concentrada no “Pedrão” em apenas um *campus*. Participou de

banca de concurso para professor/a de Artes Visuais na instituição. Além do Colégio Pedro II, possui experiência no magistério público e privado (entrevista realizada em 30/09/2015).

**Alice** – Professora com 24 anos de CP II (concurso de 1992) que possui doutorado e com experiência institucional diversificada em quatro *campi* e em três segmentos da educação básica, menos na Educação Infantil. Trabalhou durante muito tempo com a Educação Especial no Colégio <sup>32</sup> e ministrou cursos de artes extra-curriculares. Além do Colégio Pedro II, possui vasta experiência na Educação Básica municipal e estadual (entrevista realizada em 26/10/2015).

2º Grupo - Professoras com tempo intermediário (I) / Em torno de 15 anos:

**Inês** - Professora com 14 anos de CP II. Antes de ser efetiva (concurso de 2002) foi professora contratada. Possui mestrado e tem experiência institucional diversificada em três *campus* e em três segmentos da educação básica, menos na Educação Infantil. Teve passagem de curta duração no “Pedrão”. Integrou equipe de chefia do DDAV. Além do Colégio Pedro II, possui experiência no magistério público / Educação Básica (entrevista realizada em 27/08/2015).

**Imara** - Professora com 18 anos de CP II que possui mestrado e tem experiência institucional em ensino de Artes Visuais concentrada no “Pedrinho” e em apenas um *campus*. Além do Colégio Pedro II, possui grande experiência no magistério público/Educação Básica (entrevista realizada em 07/10/2015).

3º Grupo– Professores/as Novos/as (N) / De 6 a 3 anos:

**Noelza** - Professora com 6 anos de CP II (concurso de 2010) e com experiência institucional concentrada no “Pedrinho” e em apenas um *campus*. Antes de entrar no Colégio Pedro II, já possuía grande experiência no magistério público/Educação Básica (entrevista realizada em 21/10/2015).

---

<sup>32</sup> O Colégio Pedro II (CPII) recebe anualmente alunos cegos e com baixa visão, através de convênio firmado com o Instituto Benjamin Constant (IBC), que garante, aos oriundos desta Instituição, acesso sem necessidade de participar do concurso de admissão para a 1ª série do Ensino Médio. O convênio data do ano 2000, mas, segundo professores mais antigos, mesmo antes desta data, havia alunos com deficiência visual no Colégio, ou seja, o convênio respaldou uma escolha espontânea, previamente existente, dos alunos do IBC. Esses/as alunos/as são lotados/as no *Campus* São Cristóvão III, que possui um Núcleo de Atendimento com uma Sala de Recursos Multifuncionais do Tipo 2 (SRM), que contém materiais para atendimento a alunos com deficiência visual, como impressora e máquina de datilografia *braille*. A experiência de ensino de Artes Visuais com alunos/as com deficiência visual no Colégio Pedro II foi estudada na tese de doutorado de Gross, 2015 (Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2015/tleilagross.pdf>)

**Nívea** - Professora com 6 anos de CP II. Antes de ser efetiva (concurso 2010) foi professora contratada. Possui mestrado e tem experiência institucional concentrada no “Pedrinho” e em apenas um *campus*. Possui experiência na Educação Básica (magistério público e privado), além de experiência no ensino superior (entrevista realizada em 28/10/2015).

**Nilo** - Professor com 6 anos de CP II (concurso de 2010) e com experiência institucional diversificada em três *campi* e em três segmentos da educação básica, menos na Educação Infantil. Ele não possui experiência no magistério público fora do CP II, mas atua profissionalmente em outros setores do campo das artes visuais (entrevista realizada em 19/08/2015).

**Nilmar** - Professor com 6 anos de CP II (concurso de 2010) e com experiência institucional concentrada no “Pedrão” e em apenas um *campus*. Além do Colégio Pedro II, possui pequena experiência no ensino superior. Ele atua profissionalmente em outros setores do campo das artes visuais (entrevista realizada em 21/08/2015).

**Nando** - Professor com 6 anos de CP II (concurso de 2013) e com experiência institucional concentrada no “Pedrão” e em apenas um *campus*. Possui pequena experiência no ensino privado. Atua profissionalmente em outros setores do campo das artes visuais (entrevista realizada em 29/10/2015).

Em relação às entrevistas complementares, foram feitas 5 entrevistas (com gravação em áudio contabilizando o total de 7h:31m) com 6 com profissionais do Colégio Pedro II, tendo sido utilizados roteiros diferenciados em cada entrevista, de acordo com a experiência institucional de cada entrevistado/a. Foram escolhidos representantes de setores diretamente relacionados a temática desse estudo: o Departamento de Desenho e Artes Visuais (DDAV), o Espaço Cultural (EC)<sup>33</sup>, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB)<sup>34</sup>, o Núcleo de Estudos e

---

<sup>33</sup> O Espaço Cultural é um setor ligado a Diretoria de Culturas do Colégio Pedro II, uma das diretorias subordinadas à Pró -Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC). Ele se destina a realização de exposições e eventos culturais e artísticos voltados ao público interno e externo do Colégio, se propondo a realizar um trabalho pedagógico junto às equipes dos *campi* e de diferentes disciplinas, especialmente com a de Artes Visuais. Pela natureza e especificidade deste setor, as equipes de trabalho têm sido integradas por professores/as de Artes Visuais. O Espaço Cultural tem a responsabilidade de montar ao final de cada ano letivo a exposição de trabalhos de alunos/as do DDAV, realizados nas disciplinas de Desenho e Artes Visuais. A partir da Portaria N° 014 de 18 de janeiro de 2005, o trabalho realizado no Espaço Cultural passou a ser caracterizado como “atividades docentes plenas”. Dessa forma, os/as professores/as podem cumprir sua carga horária plena ou parcial com lotação na equipe deste setor.

Ações em Gênero e Sexualidade (ELOS)<sup>35</sup> e a Direção-Geral do *Campus* Humaitá I.

A entrevista com representantes do Espaço Cultural foi realizada devido às referências recorrentes (nas entrevistas com os/as professores/as de Artes Visuais) ao trabalho desse setor que é muito ligado ao DDAV. Ela foi feita com duas professoras de Artes Visuais que se encontravam lotadas nesse setor durante o período da pesquisa, com o entendimento de que dessa forma se poderia obter maior riqueza de informações. Além de perguntas específicas sobre o setor, busquei também obter informações a respeito da experiência institucional de **Nicéia** (concurada de 2010 e com experiência institucional diversificada no “Pedrinho” e no “Pedrão”) e **Núbia** (concurada de 2010 e com experiência concentrada no “Pedrinho” e em apenas um *campus*) em sala de aula regendo turmas a partir dos currículos de Artes Visuais, tal como nas entrevistas principais. Essa entrevista foi realizada em 16/10/2015.

As demais informantes foram caracterizadas da seguinte forma:

**Eloise** – Representante do ELOS e integrante da equipe de gestão da Reitoria. Professora do Colégio desde 1994, com experiência em equipe de chefia de departamento pedagógico (entrevista realizada em 16/10/2015).

**Zora** – Representante do NEAB-CP II e servidora do Colégio Pedro II desde 2004 (entrevista realizada em 13/11/2015).

**Deise** – professora de Desenho e representante da equipe de chefia do Departamento de Desenho e Artes Visuais. Professora do Colégio Pedro II desde 1997 (entrevista realizada em 16/02/2016).

**Helena** – professora do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental e integrante da equipe de gestão da direção-Geral do *Campus* Humaitá I. É servidora do Colégio Pedro II desde 2008 (entrevista realizada em 17/02/2016).

---

<sup>34</sup> O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) foi criado em 2013 e está ligado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II (PROPGPEC). Ele tem como finalidade 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.

<sup>35</sup> O Núcleo de Estudos e Ações em Gênero e Sexualidade (ELOS) foi criado em agosto de 2015 para integrar pesquisadores de diferentes áreas e níveis de conhecimento com professores/as, técnicos/as e alunos/as da instituição com o objetivo de construir uma política de gênero e sexualidade no âmbito do Colégio Pedro II. Participam desse Núcleo membros da comunidade escolar pertencentes aos diferentes *campi*, desde alunos até servidores técnicos e docentes.



### 2.2.2.3. Análise documental

Trabalhei com um conceito amplo de documento entendendo-o como qualquer registro de informações independente do formato e/ou suporte<sup>36</sup>. Foram analisados os seguintes documentos:

- documentos textuais (impressos e manuscritos): Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II/2002, texto-base para o Projeto Político Pedagógico Institucional / 2014, Estatuto do Colégio Pedro II, Programa Geral de Ensino do Colégio Pedro II (anos 1983 e 1996), Planejamentos Estratégicos do Colégio Pedro II (2013/2017 e 2015/2018), Lei Nº 10.639/2003, Lei Nº 11.645/2008, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996, Programas Curriculares de Artes Visuais, Portaria Nº 014/ 2005, Editais de Concurso Públicos para Professores/as de Artes Visuais do Colégio Pedro II (1992, 1994, 2002, 2010, 2013, 2014).

- documentos iconográficos (imagens estáticas e filmes, entre outros documentos audiovisuais): documentário “Ninguém nasce assim”; mural de Artes Visuais do Campus Humaitá II, Exposição de trabalhos de Desenho e Artes Visuais de alunos do DDAV/2015, Exposição de trabalhos Artes Visuais de alunos do *Campus Humaitá I*/2013.

- documentos virtuais (endereços na internet: blogs, *facebook*, sítios eletrônicos, entre outros): Sítios Eletrônicos do Colégio Pedro II, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro/CP II e do Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II; comunidades virtuais / contas no *facebook* Feminismo ¾, Retrato Colorido, Grêmios Estudantis do Colégio Pedro II e Frentes Negras do Colégio Pedro II (AFROnta, Lélia Gonzalez e Dandara dos Palmares).

Alguns dos documentos impressos foram analisados em visita ao Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM)<sup>37</sup>. A maior parte

<sup>36</sup> Lei Federal Ordinária nº 12.527, 18 de novembro de 2011, de Casa Civil: “Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do parágrafo 3º e no parágrafo 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências”. (acesso em 24/01/2014)

<sup>37</sup> O NUDOM é um espaço institucional de pesquisa interdepartamental que tem como objetivo principal preservar as fontes documentais e a memória do Colégio. Esse núcleo possui um acervo arquivístico, bibliográfico e iconográfico formado por cerca de nove mil itens, entre obras raras, livros didáticos dos professores catedráticos, programas de ensino, livros manuscritos, a Coleção das Leis do Brasil, entre outros. Sua importância documental o qualifica como espaço de pesquisa em nível de Graduação, Mestrado e Doutorado, oferecendo suporte ao trabalho de pesquisa a instituições nacionais e estrangeiras. Esse órgão está vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), integrando ainda o Sistema de Documentação e de

dos documentos analisados foram de extrema valia para traçar o cenário do Colégio Pedro II nos últimos quatro anos (2013-2016), momento este em que a instituição vem passando por grandes transformações, desde que se tornou uma Instituição Federal de Ensino, em 2012. Nesse sentido, foram utilizadas documentações contemporâneas e retrospectivas.

Esse procedimento permitiu investigar a penetração da perspectiva intercultural no ensino de Artes Visuais no Colégio Pedro II e sondar a respeito de sua circulação institucional de maneira mais ampla a partir dos registros feitos sobre o seu reconhecimento como traço da contemporaneidade, previsão legal e/ou apropriação oficial de seus princípios. Em síntese, por meio da apreensão, compreensão e análise da documentação existente foi possível contextualizar e ampliar o entendimento das comunicações feitas nas entrevistas.

#### 2.2.2.4. Observação

O recurso da observação foi utilizado de forma subsidiária aos demais instrumentos, principalmente a partir de indicações e recorrências ocorridas nas entrevistas. Nesse sentido, foi dada atenção especial ao *Campus* Humaitá I (CH I) devido a três movimentos ali ocorridos. O primeiro deles a participação no Colóquio sobre Educação Diferenciada promovido pela Direção Geral do CH I e o Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS) para discussão em torno de um projeto para as comunidades que integram o Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba (FCT). O Colóquio foi realizado no dia 27 de junho de 2015, no auditório do PROPGPEG-CP II, no Complexo de São Cristóvão.

Foi formada uma mesa de debates com representantes do *Campus* Humaitá I, do FCT e da OTSS que registrei em áudio com duração de 2h:42m. Nessa ocasião, a equipe de Artes Visuais do *Campus* São Cristóvão I apresentou o trabalho que vinha desenvolvendo com as turmas de 3º ano com o tema da ancestralidade e envolvendo uma articulação com a Comunidade Quilombola Sacopã, no bairro da Lagoa Rodrigo de Freitas <sup>38</sup>.

---

Bibliotecas do Colégio Pedro II. Administrativamente está vinculado ao *Campus* Centro e, segundo dados do site do CP II, recebe anualmente entre 200 a 300 pesquisadores de todo o Brasil.  
<sup>38</sup>A Comunidade Quilombola Sacopã é constituída por oito famílias remanescentes de escravos que há mais de 100 anos vivem num terreno de 2,4 hectares rodeado por mata nativa e cercada por edifícios de classe alta. Situada na rua Fonte da Saudade, na lagoa Rodrigo de Freitas, zona sul da

O segundo deles, sinalizado inicialmente por minha participação no evento citado acima e, depois, indicado em algumas entrevistas, foi o referido projeto de trabalho pedagógico integrado citado acima que mobilizou todas as turmas de 4º, 5º e 6º anos em torno da Comunidade Quilombola Sacopã (em endereço próximo ao do referido *campus*), a partir de trabalho iniciado pela equipe de Artes Visuais. Participei de uma das visitas a esta comunidade acompanhando turmas de 5º ano, no dia 22 de outubro de 2015, em visitas realizadas pela manhã e à tarde. Na ocasião realizei gravações em áudio (com duração de 55 minutos) e audiovisual da palestra realizada pelo líder quilombola Luis Sacopã. E ao final da visita da parte da manhã realizei pequena entrevista com essa liderança, que teve duração de 9 minutos.

O terceiro evento de que participei foi a Reunião Pedagógica Geral do CH I, em 3 de março de 2016. Ele foi realizado para se construir coletivamente o calendário letivo de 2016. Participei desse encontro porque percebi indícios de que nesse *Campus* encontra-se em processo a reformulação da cultura escolar a partir de valores democráticos articulados com as questões das diferenças socioculturais. Nele foram apresentadas, discutidas e votadas em plenário as propostas elaboradas pelas seguintes comissões de trabalho constituídas por docentes: Comissão de Mostra Pedagógica, Comissão da Festa da Cultura Brasileira (em alternativa proposta à tradicional Festa Junina), Comissão Dia das Crianças, Comissão Olimpíada e Pára-Olimpíada, Comissão Consciência Negra e Indígena, Comissão do Blog do Campus, Comissão “Vamos conversar?” (nome para a antiga “Escola de pais” e que visa promover o diálogo entre família e escola), Comissão do 1º Seminário Interno de Saberes Docentes, Comissão de Gênero.

Nos dias 22, 23 e 24 de outubro de 2014 participei do I Seminário de Arte, Educação e Culturas do Colégio Pedro II, denominado “Tramas Para Reencantar o Mundo”<sup>39</sup>. Esse evento foi iniciativa do Espaço Cultural com o objetivo de propor

---

cidade do Rio de Janeiro, um dos bairros com o metro quadrado mais caro do país. No local há uma vista panorâmica para parte da lagoa e o Morro do Corcovado.

Fonte: Folheto “Quilombos” produzido por Pablo das Oliveiras, arte-educador e artista plástico. Pesquisado em: <http://global.org.br/programas/stj-garante-a-quilombolas-posse-de-terras-na-ilha-de-marambaia>

<sup>39</sup> Participei desse encontro como mediador da mesa “Afrolatinidades e Visualidades Afro-brasileiras”, no dia 23 de outubro de 2015, e apresentei comunicação na mesa sobre “Ensino da Arte e Interculturalidade”, no dia 23 de outubro de 2015.

trocas de saberes em busca do fortalecimento do lugar da arte e das culturas, na perspectiva de contribuir para uma educação humanizadora, libertadora e brasileira conectada aos novos tempos. Esse evento apresentou programação com os seguintes temas: “O ensino da arte e interculturalidade”, “Diálogos com as africanidades, afrolatinidades e visualidades afro-brasileiras”, “Conexões urbanas: fluxos, trânsitos e rotas entre os múltiplos afetos da cidade e a escola reencantada”, “Tramas entre educação, patrimônio e as visualidades indígenas”, “A (re)encenação e o reencantamento da cultura popular na escola”, “Experiências em rede: imagem, mídia e novas tecnologias, Intercâmbios culturais nas Américas”. A abertura foi feita com palestra da professora Ana Mae Barbosa, uma das autoridades do ensino de artes no âmbito nacional e internacional.

### **2.3. Análise de dados**

Os procedimentos utilizados para a análise dos dados correspondem às técnicas da análise de conteúdo sistematizadas por Bardin (2009). Diante da especificidade do objeto de investigação e da compreensão de que a análise de conteúdo não é um instrumento, mas, um conjunto de técnicas de análise das comunicações, foram adotados para o tratamento e análise dos dados desta pesquisa os procedimentos da análise temática. Desta forma, a análise foi operacionalizada a partir da organização em torno de três pólos: 1) A pré-análise; 2) A exploração do material; e 3) O tratamento dos resultados com inferência e interpretação (BARDIN, 2009, p.121).

Em relação à análise das entrevistas, os dados foram editados por fragmentação do texto a partir de eixos temáticos (unidades de significação) articulados aos objetivos centrais da pesquisa, desdobrados em subeixos temáticos de maior precisão e especificação. Em seguida busquei interpretá-los, relacioná-los e articulá-los em relação às categorias de análise definidas a partir de referências teóricas/conceituais, conhecimento prévio do campo empírico e recorrências observadas nos discursos dos/as entrevistados/as.