

6. Considerações Finais

Esse estudo buscou compreender sobre a interculturalização do ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II, principalmente por meio dos sentidos que professores/as de Artes Visuais atribuíram sobre os seguintes aspectos:

- O currículo e os conhecimentos/saberes dessa disciplina escolar;
- Os conteúdos escolares relevantes para o seu ensino multiculturalmente orientado;
- As relações entre artes visuais, identidades culturais e diferentes culturas em interação no cotidiano escolar;
- O ensino de história, cultura e arte dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Para tanto levantei, descrevi e analisei as construções curriculares de Artes Visuais no Ensino Fundamental e Ensino Médio do Colégio Pedro II com atenção às premissas epistemológicas e concepções sobre interculturalidade que as orientam, os conhecimentos/saberes que privilegiam, as formas como incorporam a temática da diversidade cultural e artística, assim como à relação que estabelecem com as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008.

Esse estudo partiu do entendimento que a educação intercultural necessita dar conta de várias dimensões, dentre elas encontra-se a dimensão da arte que, via de regra, encontra-se ligada à matriz cultural do poder colonial como uma das expressões do eurocentrismo embalado pelo invólucro legitimado da cultura erudita que preside o sentido vigente de educação de qualidade que tem padronizado processos pedagógicos e produzido a inexistência de experiências, valores, projetos políticos e interesses de grupos étnico-culturais. Dessa forma, ela apresenta-se em franca oposição aos pressupostos da educação intercultural crítica que busca promover o diálogo horizontal e acêntrico entre diferentes culturas existentes na escola e na sociedade.

De acordo com o referencial teórico desse trabalho, entendo que a promoção da educação intercultural passa por compreender a relevância dos conhecimentos artísticos articulados a um projeto de educação básica de emancipação do ser humano em relação as matrizes epistemológica e cultural do poder colonial. O desvelamento da colonialidade da arte importa para verificar as limitações no horizonte epistemológico no qual a matriz eurocêntrica da arte está imersa e

propicia a problematização de sua sintonia com a hegemonia exercida pelo modelo econômico do neoliberalismo que domina o Brasil e a América Latina.

Essa perspectiva busca construir novos horizontes políticos e epistemológicos para uma educação descolonizada e descolonizadora. Pois, como afirma Marcon (2006), não se pode perder de vista a dimensão política de uma educação intercultural que não pode ser pensada fora do horizonte de um projeto político emancipatório e precisa evitar falsos consensos que encobrem ou legitimam desigualdades.

De acordo com o contexto estudado – o Colégio Pedro II -, conclui que a educação intercultural crítica em Artes Visuais precisa afetar várias dimensões intrínsecas e extrínsecas aos processos educativos. Para a sua promoção é preciso explorar as suas potencialidades para afetar o currículo, o objeto de ensino, as práticas pedagógicas, a padronização da forma escolar, a identidade docente e o posicionamento político dos/as educadores/as.

Ela tem o potencial de afetar o currículo porque resulta na des-ocultação da ancoragem histórico-social da ideia de artes que preside os currículos escolares produzida pela universalização do localismo da Europa ocidental que nesse trabalho denominamos como eurocentrismo. Para tanto ela pressupõe o desvelamento da inexistência, outrificação e periferização das artes não-ocidentais realizado meio do processo de “inclusão excludente” que produzem representações estereotipadas do mito romântico do “bom selvagem” e o confinamento dessas “outras” artes ao passado.

Nesse sentido, conforme se evidenciou nesse trabalho, esse processo se articula com operações curriculares ligadas à concepção de multiculturalismo de adição de conteúdos e que não desestabilizam a monoculturalidade que padroniza os conhecimentos escolares. Por outro lado, verifiquei as ciladas possíveis quando, em nome da descolonização dos conhecimentos/saberes em Artes Visuais, se recorre à ênfase na arte brasileira em oposição à arte euro-usacentrada, de forma a trocar um referencial nortecêntrico por outro sem que se questione o sudestecentrismo existente na história das artes visuais brasileiras, incluído a arte contemporânea.

Assim, a perspectiva da educação intercultural crítica tem o potencial de descolonizar a ideia de arte ao buscar ampliá-la de um sentido restrito e excludente (as Belas Artes, a arte erudita, a “grande Arte”) para uma compreensão da

experiência estética que inclua um largo espectro de visualidades que traga ao diálogo na escola sobre a arte popular de massa, as artes indígenas e africanas, as diversas produções multimidiáticas dos sistemas populares de comunicação, entre outras manifestações.

Essa consideração deriva da verificação do baixo impacto das concepções sobre Educação da Cultura Visual entre os/as sujeitos da pesquisa. Na perspectiva da educação intercultural crítica, considerando a pós-autonomia do campo das artes na contemporaneidade, o aprofundamento da “borração” das fronteiras do território artístico é inevitável para a construção de sentidos educativos descolonizantes do ensino de Artes Visuais.

(Nesse sentido, um dos exemplos detectados no presente estudo foi a necessidade assinalada pelos/as entrevistados/as do ensino de Artes Visuais operar com as artes audiovisuais. Em relação ao cinema chamou atenção a não consideração de seus/suas realizadores/as como artistas a serem estudados tal como os/as pintores/as, escultores/as e arquitetos/as, conforme evidenciou-se nos documentos curriculares, apesar de experiências localizadas, conforme pode ser constatado no estudo de Cohn (2016) sobre o ensino de Artes Visuais centrado na videoarte. Uma das consequências dessa ausência é o distanciamento dessa disciplina escolar das disputas em torno da Lei 13.006/2014, que obriga às escolas a projetar no mínimo duas horas de cinema nacional por mês, como carga complementar curricular.)

A educação intercultural crítica tem o potencial de afetar a apropriação celebratória da arte contemporânea sem desconsiderar que ela pode envolver diferentes modulações dos temas e categorias da modernidade, visto a advertência de Giroux (1993) de que a pós-modernidade não pode ser vista de forma simplista e apressada como uma oposição à modernidade.

Ela, de fato, instaurou a incerteza no campo das artes ao desconstruir os binarismos que desqualificam o “outro”, e assim fazendo colocou “para dentro” muito do que a modernidade “pôs para fora” e, por não se ater ao formalismo estrito, por ser generalista, promoveu *links* com grande variedade temática relativa ao mundo atual. Dessa forma, por ser fruto da perspectiva do hibridismo resultante do mundo intersectivo em que vivemos, ela propicia o distanciamento dos substancialismos e se apresenta em contestação às identidades forjadas na perspectiva da pureza acalentada pela modernidade. Um exemplo disso, é a

transformação da ideia de gênero nas artes visuais, que na modernidade significou um tipo de representação (natureza-morta, retratos e autorretratos, marinha, cenas de cotidiano, entre outras) e no contexto da arte contemporânea adquire um caráter identitário (arte feminista, arte *gay*, arte afro-brasileira).

Sob esse aspecto, a arte contemporânea favorece a ideia de negociação permanente de sentidos para os/as que vivem em um mundo construído com base em relações humanas forjadas por destruições e etnocídios que deram contornos aos tempos atuais.

Porém, conforme alertado pelos/as sujeitos dessa pesquisa, em especial aqueles/as que trabalham com arte contemporânea no EF1 e no EM, necessita-se situar a arte popular na contemporaneidade e problematizar o seu entendimento ligado à ideia de tradição que concebe suas produções como invariantes, engessadas e conservadoras. Sobre a relação entre arte contemporânea e arte popular há de se evitar “novas roupagens” para o binarismo moderno entre arte superior-arte inferior. Nesse sentido, torna-se inevitável observar que sob vários aspectos a arte popular alcançou o que a arte contemporânea busca alcançar ao pretender sair dos espaços de confinamentos da arte para alcançar as pessoas no seu cotidiano e almejar algo mais do que ser apenas contemplada e fruída nos “espaços apropriados” das galerias de arte, museus e centros culturais.

A educação intercultural crítica tem o potencial de afetar a identidade docente do/a professor/a de Artes Visuais ao requerer que se tornem tradutores/as interculturais. Ou seja, sujeitos coletivos que emanam de subjetividades coletivas emergentes (SANTOS, 2011, p. 27), comparatistas natos que facilitam o diálogo entre culturas que se cruzam na escola. Para tanto, é fundamental a conjugação da dimensão do/a professor/a-pesquisador/a com aquela de professor/a curador/a para se investir na Sociologias das Ausências e das Emergências, na justiça cognitiva e nas Epistemologias do Sul, que são fundamentais para a promoção das ecologias de saberes na escola com o questionamento da hegemonia de uma determinada matriz artística.

Para a promoção do interconhecimento¹, de acordo com proposição de Santos (2013), além da valorização positiva da diferença em sala de aula, impõem-se aos/às docentes o autoquestionamento crucial sobre a ignorância dos/as

¹ Boaventura (2010) entende o conhecimento como reconhecimento, autoconhecimento e interconhecimento.

alunos/as. Seriam eles e elas ignorantes porque não sabem ou porque o que sabem não é considerado como conhecimento em sala de aula?

Nesse sentido, torna-se imprescindível promover a ampliação dos horizontes culturais dos/as alunos/as pelo estabelecimento da articulação indissolúvel da criação de acesso a outras culturas e manifestações artísticas com o reconhecimento das referências culturais dos/as estudantes e de manifestações artísticas não hegemônicas.

A educação intercultural crítica tem o potencial de afetar a expectativa referente à disciplina Artes Visuais ligada a formação artística, desvinculada de propósitos da educação emancipatória e atrelada a concepção de educação de qualidade que, de forma colonizada e colonizadora, perpetua a formação de identidades “forjadas em branco” baseada no paradigma do ensino da história da arte de raiz única - linear e ocidental (MACEDO, 2013).

Com isso não se pretende desconhecer que a escola é uma instituição que veicula o saber sistematizado, mas sim chamar atenção para o entendimento de que a transmissão é apenas uma das formas de interação entre professores/as, alunos/as e conhecimentos. E, para fins da promoção da educação intercultural crítica, essa forma não deve restringir a escola a uma instituição de repasse de conhecimentos, assim como não partilharmos do entendimento restrito da didática como campo das técnicas de transmissão da “arte de ensinar” (Comenius).

A arte etnocêntrica e universalista que usualmente se ensina na escola, com ampla aceitabilidade nos meios acadêmicos e nos currículos da educação básica (RICHTER, 2003, p. 24-25), possui visão distorcida de que a arte dita erudita é apenas aquela feita por homens brancos, europeus ou de origem europeia, segundo os cânones formais da modernidade (RICHTER, 2002, p. 91)². De acordo com essa concepção androcêntrica e eurocêntrica, de exaltação da supremacia branca e masculina, ficam excluídas do ensino de artes na escola todas as manifestações artísticas fora desse padrão, que são consideradas como folclore, arte popular ou arte étnica. Portanto, ao contrário da afirmação do ensino escolar das Artes Visuais

² Heimbach (2008), referenciada em Canclini (2003), assinalou que o patrimônio cultural transmitido pela escola é constituído de representações do que se entende por ser culto, ensinando-se a participar de um conjunto de conhecimentos prescritos pelo poder hegemônico, impondo práticas e conferindo valor a determinados objetos valiosos que são catalogados para um repertório fixo. Nesse sentido, ser culto significa conhecer esse repertório de bens simbólicos e saber conduzir-se a contento nos rituais que o reproduzem, ciente de que pior que desconhecer tal patrimônio é desejar transgredi-lo.

assentada na ambição enciclopédica de transmissão da cultura erudita, o debate escolar sobre a presença da arte na escola se torna mais propício à interculturalidade a partir de escolhas coletivas para uma cultura comum entendida como questão política essencial que não pode ser unicamente dos especialistas da pedagogia (DUBET, 2009).

A educação intercultural crítica tem ainda o potencial de afetar a padronização do ensino submetido ao rígido sistema de avaliação baseado em provas únicas, na homogeneidade curricular e na educação centrada no ensino que desfavorece a valorização positiva do patrimônio experiencial dos/as seus/suas praticantes, excluindo dos processos pedagógicos as suas histórias de vida e os seus repertórios pessoais. Entretanto, que fique claro que não se trata de propõe aqui trocar o procedimento de “dar conteúdos para finalizar o programa” por um outro de “levar o conhecimento dos alunos para sala de aula”, como se esses já não estivessem lá, presentes na figura dos/as próprios/as alunos/as.

No Colégio Pedro II, em nome da democratização dos conhecimentos/saberes escolares, a padronização se estabelece sobre a diferença entre unidades escolares, corpos discentes e docentes, entornos escolares, culturas locais e identidades estabelecidas a partir dos centros e periferias da cidade e do Estado do Rio de Janeiro. Conforme percebido nas entrevistas, essa padronização leva à desobediências epistêmicas ao impedir novos fazeres educativos possíveis a partir de práticas dialogais que concebem o ato de conhecer produção de conhecimento e intervenção sobre o mundo.

De acordo com as pretensões desse estudo, cumpre responder a respeito da existência de um ensino intercultural crítico de Artes Visuais no Colégio Pedro II.

Essa pergunta refere-se ao ensino de Artes Visuais do “Pedrinho” e parto do entendimento de que um aspecto fundamental e inicial dessa resposta remete a outra pergunta: esse ensino que se projetou como uma alternativa ao ensino dessa disciplina no “Pedrão”, integralmente sintonizado com o sistema educativo sesquicentenário e hegemônico na instituição, problematiza e questiona as bases desse sistema educativo ou se trata de uma alternativa desse mesmo sistema? Em outras palavras, cumpre analisar se ele não se trata de uma expressão de interculturalidade funcional no contexto geral de um ensino monoculturalizado.

Conforme foi visto ao longo desse trabalho, o grupo histórico de professoras do “Pedrinho” pode formular e reformular coletiva e multidisciplinarmente as suas

concepções de ensino de Artes Visuais e propor-se ao largo da formação de “soldados da ciência” (referência ao hino do CP II), em grande parte por sua condição institucional periférica, submetida a dupla inferiorização na hierarquia institucional: primeiro, perante as outras disciplinas escolares no contexto do DPSEF; segundo, em relação ao ensino do “Pedrão” no contexto do DDAV.

A conjugação do rompimento com a linearidade-eurocêntrica (paradigma do currículo do “Pedrão”) e a adoção de um currículo por eixos temáticos (currículo por temas / o paradigma do currículo do “Pedrinho”) foram, de fato, conquistas que traçaram um caminho fértil para rotas pedagógicas rumo ao ensino descolonizado e descolonizador de Artes Visuais?

Amparado pelo referencial teórico desse estudo, compreendo que vem se construindo um ensino intercultural de Artes Visuais no CP II evidenciado pela concepção de interconhecimento e entendimento da copresença radical na construção de saberes na escola que delineiam os investimentos realizados para o desocultamento das inexistências produzidas na história da arte eurocêntrica e que rege o currículo do “Pedrão”, assim como antes margeou o currículo do próprio “Pedrinho”.

Esse reconhecimento não implica no desconhecimento da necessidade de aprofundamento teórico evidenciado na utilização conjunta dos termos multiculturalismo e interculturalidade relacionado restritamente a apenas um eixo temático do 3º ano/série (Arte e Ancestralidade). Da mesma forma, percebi que falta aprofundamento nas questões relativas à hegemonia e contra-hegemonia culturais, pois o compromisso inegável com as culturas africanas, afro-brasileira, indígenas e populares (em que se resente a ausência de referências claras às culturas da América do Sul) evidenciou-se junto com a ênfase nas africanidades; sendo, portanto, passível de ser compreendida como a tentativa de trocar uma hegemonia por outra e caracterizada como afrocentrismo. O que de acordo com a perspectiva desse trabalho merece aprofundamento reflexivo, inclusive por parte do NEAB-CP II.

O Ensino de Artes Visuais “Fora da Caixa” (ou “*Out of the Box*”) do EF1 tem o desejo manifesto da interculturalização. Ele opõe-se a perspectiva linear em curso no “Pedrão”, especialmente no EF2, e à visão de deseurocentrilização curricular por meio de concessões às artes não-ocidentais, consideradas como “pitadas” de multiculturalismo. Essa visão crítica apresentou-se em defesa de um

currículo que se reconstrua permanentemente com atenção a transitoriedade do cotidiano de seus praticantes, mas sem deixar de fixar sentidos curriculares. Nesse sentido, entendo que ela seja portadora de potencial para aprofundar a erosão da hegemonia eurocêntrica e gerar maiores subsídios para a promoção da interculturalidade como princípio educativo destinado a promover a justiça cognitiva na escola.

As concepções expressadas na pesquisa que subsidia esse estudo evidenciou o questionamento do eurocentrismo junto com o reconhecimento de sua força como diretriz curricular naturalizada na instituição, assim como na formação inicial de docentes em geral. Entretanto, no DDAV, a despeito da inexistência de uma política de interculturalização do ensino de Artes Visuais, percebe-se indícios de desestabilização da base identitária docente eurocêntrica junto com indicações para investimentos na formulação de um novo profissionalismo docente em Artes Visuais.

Além disso, e essa talvez seja a sua maior contribuição para a promoção do ensino intercultural crítico de Artes Visuais, essa pesquisa proporcionou questões que esse estudo apresenta como sugestão de pauta para discussão e estudos futuros sobre essa temática:

- Como podem os/as docentes combaterem o eurocentrismo tendo tido uma formação inicial, via de regra, eurocêntrica? Esse combate restringe-se aos/às docentes?
- Como ressituar a arte erudita em concepções de ensino intercultural de Artes Visuais que não se enquadram na concepção de transmissão da cultura erudita com a substituição gradual da cultura do/a aluno/a, conforme visto nesse estudo em relação ao ensino do EF1?
- Como construir uma educação de qualidade descolonizada em Artes Visuais sendo o nortecentrismo nas artes (eixo Rio de Janeiro-São Paulo) tão poderoso no Brasil?
- Qual o lugar da história da arte sistematizada em um ensino intercultural crítico de Artes Visuais?
- Como promover processos pedagógicos em fazer/pensar arte centrados no diálogo intercultural entre os diferentes grupos étnicos-raciais considerando

as diferenças culturais, com o propósito de contribuir para a construção de um projeto político-educacional emancipatório?

De acordo com os resultados encontrados, entendo que um dos principais desafios para a implementação da interculturalização das artes visuais na educação institucionalizada reside em combater o nortecentrismo institucional que se interpõe à realização da utopia do interconhecimento - Boaventura Souza Santos definiu essa utopia como “aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (Santos, 2010, p. 56). Esse desafio se expressa nas seguintes questões: Que conhecimentos/saberes e fazeres importam para ensinar artes visuais na perspectiva intercultural crítica? O que aprender e desaprender no ensino de Artes Visuais para a promoção da ecologia de saberes na escola?

Enfrentar esse desafio implica em enfrentar a naturalização do composto heterogêneo de concepções e práticas existentes nos diferentes segmentos da Educação Básica consagrados nos 13 anos/séries ininterruptos de participação do ensino de Artes Visuais na grade curricular do Colégio Pedro. Para tanto, cumpre verificar as tensões existentes entre as diretrizes interculturais, multiculturais e monoculturais presentes nesse composto curricular, assim como as tentativas de eliminá-las em nome de uma suposta complementaridade entre essas diretrizes curriculares com o encaminhamento do sentido de pertinência de cada uma delas com determinado segmento.

Constatai que encontra-se em curso no DDAV determinado encaminhamento para apaziguamento dessas tensões – com grandes possibilidades de estancamento ou eliminação do debate em aberto nesse âmbito desde 2013 – em nome da fixação de um sentido de complementaridade entre o ensino de Artes Visuais do EF1 - proveniente de uma tradição recente ligado ao ensino primário de viés construtivista e compromissado com a diversidade cultural - e o do EF2 - uma construção monocultural ligada à tradição sesquicentenária. Esse encaminhamento parte da visão consagrada no “Pedrão” e baseada na concepção institucional de escola enquanto espaço de transmissão da cultura erudita (conforme apresentado no Capítulo) e inculcação de seus valores supremos (visão caracterizada nesse estudo como assimilacionista).?

Esse encaminhamento de sentido destinado a harmonizar as tensões compreende certa organicidade funcional em que o ensino de Artes Visuais do

“Pedrinho” responsabiliza-se pela primeira parte do processo de “intertextualidade” da cultura escolar com a cultura do/a aluno/a, reconhecendo e valorizando o patrimônio de experiências do/a aluno/a sem “desqualificar a cultura popular e/ou discriminar seus portadores”, a fim de educá-los/as de acordo com os princípios da pluralidade cultural. A seguir, ao ingressar no “Pedrão”, esse/a aluno/a estaria apto/a a adquirir os benefícios do legado comum eurocêntrico, de acordo com o propósito da “universalização dos benefícios da cultura” (erudita).

De acordo com esse encaminhamento, no “Pedrão” a arte popular e a arte dos povos da América do Sul e América Central, especialmente as artes indígenas, africanas e afro-brasileiras, participam na periferia do currículo de Artes Visuais contando com a benevolência do olhar colonizador, com o intuito de produzir um efeito de multiculturalismo que não coloca em questão a injustiça cognitiva que se encerra nos programas de 6º ao 9º ano do EF2 – mantendo-se a composição curricular verificada no presente trabalho. No centro desse currículo encontra-se a arte europeia entendida como a arte em si mesma (RICHTER, 2000; HEIMBACH, 2008; RODRIGUES, 2013; MACEDO, 2013).

Dessa forma, é possível supor que ao ensino de artes do EF1, segmento ao qual parece destinado (e limitado) a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, caberia a preocupação com a diferença e a diversidade sociocultural. Ao ensino de Artes Visuais do EF2 e EM caberia a função final e preponderante do ensino institucional de transmissão da arte erudita, legitimada na cultura escolar institucional como componente do legado civilizatório oficial, assentado na lógica disciplinar e na concepção artística moderna ancorada nas Belas-Artes e ligada à autonomia do campo das artes, além de atada ao rígido sistema de avaliação padronizado entre os *campi*.

De acordo com o que estou denominando aqui como organicidade funcional, ocorre que os/as alunos/as concursados/as (egressos/as no 6º ano do EF2 e no 1º ano do ensino médio) são submetidos/as (ao menos em relação ao ensino de Artes Visuais do Colégio) à indesejada “imposição repentina” da cultura erudita, considerando que ao ingressarem direto no “Pedrão” eles/as têm diminutas possibilidades de contarem com o papel de “escuta” do/a professor/a para os conhecimentos/saberes adquiridos por suas experiências de vida. Ou seja, ocorre com esses/as alunos/as uma contradição em relação à formulação expressa no PPP/2002. O que não ocorre com os/as egressos/as do “Pedrinho”, que de acordo

com esse encaminhamento passado pelo processo de “substituição gradativa da cultura”.

Entendo que tal encaminhamento de sentidos, de acordo como venho descrevendo acima, assenta-se numa cadeia de hierarquias fundada na superioridade do “ensino secundário” sobre o “ensino primário”, a saber. A superioridade da teoria (a leitura da imagem e a contextualização da arte) sobre a prática (o fazer artístico). A preponderância do conceito restrito de arte (obras de arte), que define e possibilita o currículo calcado na história da arte, sobre o conceito expandido de arte que orienta o currículo baseado em temas referentes à relação entre arte e cultura. A valorização da transmissão de conhecimentos sobre a produção de conhecimentos que considera a experiência pessoal dos/as praticantes (professores/as e alunos/as) como fim e não como meio. A supremacia dos conhecimentos eurocêntricos sobre os conhecimentos/saberes de culturas não-europeias (especialmente aquelas que não são relativas aos principais países latinos da Europa) e não-ocidentais. A hegemonia da arte erudita (universal) sobre a arte popular (local/regional). A legitimidade da formação artística acadêmica em detrimento da valorização de formações artísticas autodidatas.

Assim, as tensões existentes nesse contexto de ensino de excelência do Colégio Pedro II (evidenciado pelos binarismos acima) direcionaram esse estudo ao seguinte questionamento ao ensino institucional de qualidade em Artes Visuais: como superar a noção de currículo como somatório de conteúdos informativos a serem transmitidos por um “currículo-catálogo” (CANÁRIO, 2006), conferindo-lhe um papel central à experiência e à pesquisa no processo de aprendizagem, sem restringir a concepção de educação baseada na pluralidade cultural e na interculturalidade aos anos/séries iniciais da Educação Fundamental, com alguma ressonância no Ensino Médio?

Canário (2006) entende que tal empreendimento não pode ser levado a cabo apenas no âmbito da relação pedagógica individual entre professor/a e aluno/a, nem sequer em sala de aula no âmbito da relação de um/a professor/a com a turma. Segundo esse autor, estamos de frente a um problema que diz respeito ao ambiente da aprendizagem global, definida pela escola enquanto organização, e que por isso transcende o território da sala de aula e a ação individual do/a professor/a.

Segundo Santos (2010), a ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo, e nela cruzam-se formas de

conhecimentos e ignorâncias que são heterogêneas e interdependentes. Por isso, dada a interdependência entre elas, “a aprendizagem de certas formas de conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes” (2010, p. 56).

Na ecologia de saberes, a ignorância tanto pode ser um ponto de partida como um ponto de chegada, resultando no último caso em esquecimentos, desaprendizagens ou ocultação de antigos conhecimentos/saberes apreendidos em nome dos novos a serem aprendidos em processos de reciprocidade. Dessa forma, em processos de aprendizagem no contexto da ecologia de saberes, em que inevitavelmente participam formas de saber e de ignorância, é determinante a comparação entre o conhecimento que está para a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. O referencial da prudência que subjaz à ecologia dos saberes indica que “a ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (Santos, 2010, p. 56).

Sublinho que nessa perspectiva coloca-se de maneira clara que na escola também se desaprende e, de acordo com o encaminhamento que venho criticando acima, se promove esquecimentos e desaprendizagens no sentido da promoção da interculturalidade funcional, conforme o postulado teórico de Catherine Walsh (2009a; 2009b). De forma que na transição do EF1 para o EF2 se inicia o aprendizado da hegemonia da arte eurocêntrica associado à transmissão do legado da cultura erudita ao mesmo tempo em que se promove a inexistência das manifestações artísticas e culturais não ocidentais (SANTOS, 2006; 2007a; 2007b; 2008; 2010) por meio de processos de naturalização do conhecimento escolar que se constitui tendo como referência a arte erudita de “raiz única” e viés etnocêntrico, com consequências como a folclorização das culturas não-ocidentais, a invisibilização/negação das diferenças presentes nos processos educativos e a manutenção de relações assimétricas de poder e hierarquização entre os/as diferentes atores/sujeitos das práticas educativas.

Finalizando, cabe ainda acrescentar que esse estudo foi realizado em um momento histórico em que o neoliberalismo, entendido aqui de acordo com as teorizações do Grupo Modernidade/Colonialidade (QUIJANO, 2000; GROSGOUEL, 2007; MIGNOLO, 2010), recrudescer internacionalmente e, na

América do Sul, especialmente na Argentina e Brasil, aprofundou o desengaje das obrigações sociais que vem representando a perda de muitas conquistas sociais (antigas e recentes), de forma a aprofundar cada vez mais o retrocesso político-jurídico, econômico e social no continente. Tal movimento avassalador vem configurando-se como um processo de recolonização cultural.

No campo educacional brasileiro, a hegemonia neoliberal tem proporcionado um futuro sombrio com a Proposta de Emenda Constitucional 55/2016, a Medida Provisória 746/2016 de reforma do Ensino Médio e o apoio de parlamentares ao Movimento de Escola sem Partido. Em relação ao Colégio Pedro II, que bravamente se interpôs às pressões governamentais e tem defendido as suas conquistas recentes com mobilizações internas - que tem democratizado e pluralizado essa tradicional instituição de ensino -, o novo contexto contém a ameaça de privatização do Colégio e a imposição de gestões conservadoras que são contrárias às conquistas recentes citadas nesse trabalho. No âmbito do ensino de Artes Visuais, as ameaças que se apresentam de imediato se relacionam com a manutenção da disciplina no Ensino Médio, a continuidade da discussão sobre a introdução do eixo temático “Arte e Gênero” no currículo do EF1, e a continuidade do processo de interculturalização desse currículo como um todo.

Enfim, o tema do multiculturalismo tem se traduzido nas escolas em situações de humilhação, invisibilidade, negligência, omissão, desinteresse e indiferença aos/às sujeitos escolares não articulados ao seu padrão cultural - em sintonia com a cultura de determinados setores sociais quanto a conhecimentos transmitidos, valores e comportamentos privilegiados -, encontrando-se muitas vezes tão naturalizadas que nos tornam indiferentes às diferenças. No caso estudado, encontrei evidências de que o ensino de Artes Visuais pode contribuir para a existência digna do ser humano, articulando igualdade e diferença, evitando a superposição semântica entre diferença e desigualdade, projetando-se contra a naturalização da desigualdade realizado pelo discurso multiculturalista que ao mesmo tempo em que reconhece as diferenças culturais impõe modos, valores e códigos monoculturais no espaço escolar (CANDAU e LEITE, 2011, p. 20).

Em relação à pretensão desse estudo de buscar subsídios para a revitalização dos sentidos que têm justificado a obrigatoriedade do ensino de Artes Visuais na educação escolar brasileira - formulados principalmente a partir da década de 1980, quando se intensificaram as buscas por novos horizontes epistemológicos -, entendo

que foram levantados elementos que possibilitam aspirar ao mesmo desejo que o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro expressou para a antropologia. Ou seja, que o ensino de Artes Visuais possa “assumir integralmente sua verdadeira missão, a de ser a teoria-prática da descolonização permanente do pensamento” (CASTRO, 2015, p. 20).