

**ENSINO DA ARTE COMO RESISTÊNCIA E INVENÇÃO:
CARTOGRAFIAS DE PROFESSORES DO COLÉGIO PEDRO II**

**ART TEACHING AS RESISTANCE AND INVENTION:
COLÉGIO PEDRO II'S TEACHERS CARTOGRAPHIES**

Greice Cohn / Colégio Pedro II
Shannon Botelho / Colégio Pedro II
Carine Cadilho / Colégio Pedro II

RESUMO

Esse trabalho põe em diálogo reflexões de professores de Artes Visuais do Colégio Pedro II, sob o ponto de vista da constatação de que o professor, além de formador, é também formado por seu campo e contexto de atuação. Confrontando memórias e reflexões de três gerações docentes, percebemos que as metodologias de ensino-aprendizagem por eles desenvolvidas são provocadas – para além de seus contextos de formação – pela forma com que vivenciam os embates escolares, se mostrando como gestos de resistência à estrutura pedagógico-administrativa de uma instituição educacional bicentenária. Pretendemos mostrar, à luz dos estudos de Dewey, Didi-Huberman, Barbosa e Rancière, como nesses gestos de resistência forja-se uma inventividade – pedagógica e poética – fazendo do ensino da arte uma brecha inventiva na escola, para docentes e discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da arte; Colégio Pedro II; resistência; inventividade.

ABSTRACT

This work puts in dialogue visual arts teachers' reflections from the Colégio Pedro II, from the point of view of the realization that the teacher, besides the trainer, is also formed by his field and context of acting. Confronting three teaching generations' memories and reflections, we realize that the teaching-learning methodologies developed by them are provoked – beyond their training contexts – by the way they experience the school bumps, showing as gestures of resistance to the pedagogical-administrative structure of a bicentennial educational institution. We intend to show, from the studies of Dewey, Didi-Huberman, Barbosa and Rancière, as in these gestures of resistance is forged an inventiveness, pedagogical and poetic, that makes the art teaching an inventive loophole in the school, for teachers and students.

KEYWORDS: Art teaching; Colégio Pedro II, resistance; inventiveness.

Ao refletir sobre a inventividade que emerge dos embates travados pelo ensino da arte na educação formal, defendemos a sistematização desse ensino, por mais problemática e desafiante que ela possa ser. A inclusão da arte como disciplina curricular é uma conquista política recente na história da arte/educação brasileira e a relevância dessa presença é imensa, num país onde, se não for por meio da escola, poucas crianças e adolescentes terão acesso ao conhecimento acumulado e produzido em arte pelas diversas civilizações, ficando restritos ao que está a sua volta, e sem a certeza do reconhecimento e fruição, de forma ampla, das manifestações artístico-culturais de seu entorno. Acreditamos que é função da escola ampliar o universo de conhecimento e das experiências dos estudantes e que o objetivo do ensino da arte é – além de dar acesso – proporcionar um encontro problematizado com a arte e com as imagens do mundo e da cultura visual, tanto na dimensão receptiva, como produtiva.

A repetição e a continuidade são atributos da garantia proporcionada pela sistematização e curricularização da Arte como disciplina escolar. Daney¹ nos lembra de que, para o cineasta Jean-Luc Godard, na escola tudo começa sempre de novo, a cada ano letivo, a cada vez que apagamos e voltamos a escrever na lousa, pois a escola é o lugar “do transitório pela vida inteira” (DANEY, 2007, p. 111). A escola é um espaço pelo qual passamos e que continua perpassando e reverberando em nossas experiências por toda a vida. As Leis de Diretrizes e Bases de 1971 e 1996 foram importantes avanços para a arte/educação brasileira, com a determinação da obrigatoriedade do ensino de arte em todos os segmentos. Mas, o que fazemos com as conquistas das LDBs? Como fazer para o ensino da arte não perder o sentido nessa sistematização? Como não nos deixarmos engessar nesse processo de disciplinarização? Como promover um processo de ensino-aprendizagem vivo e instigante, apesar das grades da própria grade escolar? Não pretendemos aqui trazer respostas, mas, compartilhar nossas próprias experiências e reflexões com vistas a um debate mais amplo com nossos pares.

O contexto de nossa atuação é o Colégio Pedro II (CPII), uma escola que se apresenta como um projeto de durabilidade num país onde tudo é efêmero. O CPII tem uma estrutura institucional forte, que dá suporte aos professores, ao mesmo tempo em que impõe desafios, por ser estruturado por uma lógica disciplinar,

BOTELHO, Shannon; CADILHO, Carine; COHN, Greice. Ensino da arte como resistência e invenção: cartografias de professores do Colégio Pedro II, In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.2237-2251.

historicamente focada no ensino, mais do que na aprendizagem. Para o ensino da arte é um desafio constante lidar com essa lógica, uma vez que ela vai de encontro às suas próprias pedagogias. Expomos a seguir experiências e reflexões de três docentes, com o intuito de dar visibilidade a um pressuposto: de que na resistência e nos próprios embates se engendra um potencial inventivo.

Reflexão 1

Ingressei como docente no Colégio Pedro II em 1994, mas só comecei a lecionar Artes Visuais em 2001, quando essa disciplina foi estendida, curricularmente, até o ensino médio. Retornei, então, após oito anos de *exílio pedagógico* na disciplina Desenho Geométrico, ao meu campo de atuação, na 1º ano do ensino médio e no 9º ano do ensino fundamental. No 1º ano, o programa se concentra na arte contemporânea e se desenvolve em um semestre apenas, com a metade do número de alunos por turma², possibilitando um aprofundamento maior dos conteúdos e práticas, assim como maior intimidade entre professor e alunos, apesar do tempo do curso ser mais curto. No 9º ano do ensino fundamental o programa abrangia, até 2014, o Impressionismo; a criação da fotografia no século XIX e as transformações ocorridas na arte desse período; o advento das vanguardas históricas, no modernismo europeu; e a semana de arte moderna de 1922.

Como se pode perceber, os programas do CPII – elaborados pelos docentes do departamento de Artes Visuais (DAV)³ – são pautados pela História da Arte. Esse encaminhamento é ainda motivo de discussões entre os docentes, uma vez que o currículo é unificado em todo o CPII. Devido à magnitude desse colégio, que é hoje um verdadeiro sistema de ensino⁴, e à complexidade que dela decorre, permanece um esforço institucional para manter um direcionamento pedagógico, administrativo e político, e a unificação dos programas faz parte desse intento. Entretanto, os professores têm a possibilidade e a liberdade para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem próprias e individuais, e, para os docentes de Artes Visuais, isso se aplica também à curadoria de sala de aula, que se dá de acordo com as afinidades filosófico-estéticas de cada um. Além da centralidade da História da Arte, há outro ponto de tensão entre os professores do DAV: a

BOTELHO, Shannon; CADILHO, Carine; COHN, Greice. Ensino da arte como resistência e invenção: cartografias de professores do Colégio Pedro II, In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.2237-2251.

permanência do eurocentrismo nos programas de ensino das diversos anos de escolaridade.

Nesses dois primeiros parágrafos, mencionei questões curriculares e organizacionais, de ordem administrativa e pedagógica. Vejamos como minha própria experiência de ensino se articula com essa estrutura. Minha experiência docente no ensino da arte no CPIL se deu exclusivamente no *campus* Centro, sediado no prédio original e histórico dessa instituição. Lecionar arte nesse *campus* é um privilégio, por sua localização – no Centro da cidade do Rio de Janeiro se concentram vários museus, centros culturais e galerias de arte, permitindo saídas e aulas externas sem a necessidade de uso de transportes urbanos, e dentro do horário curricular –, e pelo ambiente escolar que ali existe. O *campus* Centro tem um número reduzido de alunos, atendendo apenas ao ensino fundamental do segundo segmento e ao ensino médio, além do EJA. O perfil discente é variado, os alunos residem em diversas áreas da cidade e muitos ingressam na escola a partir do concurso realizado no 6º ano do E.F. ou no 1º ano do E.M, além dos que vêm dos “Pedrinhos”⁵ de outros *campi*.

No que diz respeito ao setor administrativo e organizacional, destaca-se ali o respeito das gestões administrativas⁶ pelo saber e autonomia docentes e o comprometimento dos servidores com o trabalho desenvolvido no *campus*. Dessa forma, em minha experiência particular, os maiores desafios encontrados no dia-a-dia escolar – e diante dos quais tive que me reinventar – decorrem da relação com a estrutura curricular da própria disciplina (programas muito extensos); e das relações dessa com a estrutura político-pedagógica e administrativa mais ampla (carga horária e espaço curricular limitados para o ensino da arte; calendário escolar com três momentos de avaliações escritas para todas as disciplinas; número elevado de estudantes por turma).

Durante os dezesseis anos de experiência com o ensino da arte no CPIL, fui, como professora e pesquisadora, construindo uma metodologia de trabalho que tem sempre como ponto de partida o encontro com a imagem. Baseando-me, principalmente, em Dewey (2010) e nos estudos de Barbosa, trabalho numa linha em que a “leitura do significante” (BARBOSA, 2007, p.71) é tão valorizada quanto a

BOTELHO, Shannon; CADILHO, Carine; COHN, Greice. Ensino da arte como resistência e invenção: cartografias de professores do Colégio Pedro II, In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.2237-2251.

“leitura do significado”, acreditando que é no encontro com a imagem e a partir dela – e dos contextos por ela evocados – que os conceitos e as questões emergem.

Essa concepção se baseia na crença de que “o tempo fenomenológico é mais importante para a apreciação que o tempo histórico” (*ibid*, p. 96). Se nosso papel é aproximar o aluno da arte, criar condições para a experiência estética e potencializar o diálogo entre os alunos e as obras, precisamos lembrar que a história se torna presente e é ressignificada no ato de *leitura* e a partir do ponto de vista observado. A obra de arte “é recriada a cada vez que é esteticamente experimentada” (DEWEY, 2010, p. 219) e a construção de significados advém desse tempo fenomenológico de fruição das formas e gestos ali implicados. Nessa concepção, a forma de apresentação importa tanto quanto o que se apresenta.

Ao apresentar imagens artísticas aos alunos pretendo ativar a imaginação, a percepção e a reflexão dos estudantes, porém, acredito que os conceitos que emergem desse encontro devem ser construídos em conjunto, partindo dos caminhos percorridos pela própria percepção dos estudantes e das questões que daí decorre. As imagens têm um tempo próprio, que não se reduz ao tempo histórico, mas abrangem temporalidades estéticas, filosóficas, antropológicas, psicológicas e afetivas. A contemplação de imagens e sua análise abrem fissuras no espaço físico e restrito da sala de aula, oportunizando novas conexões e transformações na percepção dos alunos. Em minha experiência docente, pude observar que a atitude interpretativa e subjetivada que emerge do encontro com as imagens pode se apresentar como uma experiência emancipatória de ensino-aprendizagem, nos termos propostos por Rancière (2002).

Relato a seguir a aula introdutória do movimento modernista, realizada no 9º ano. Para introduzir as vanguardas históricas, coloco no quadro, uma de cada vez, reproduções de pinturas modernas. Peço, então, que eles digam, para cada obra, e sem muito pensar ou elaborar (de forma espontânea, como num exercício de *brainstorm*) as primeiras palavras que lhes vêm à mente a partir da visualização. Escrevo todas as palavras ditas por eles⁷ em volta de cada pintura, e deixo-as ali, como conceitos flutuantes, pairando em torno das obras. Após algum tempo, o quadro fica repleto de imagens e palavras em suas órbitas. Palavras/conceitos que

emergem na mente dos alunos, evocados pelas próprias obras. Conversamos sobre esses conceitos e suas relações com a imagem, com atenção. O que se apresenta ali é a confirmação da teoria de Rancière.

Para o filósofo, o poder que emancipa estudantes ou espectadores é o poder que cada pessoa tem de traduzir à sua maneira o que percebe, sendo a percepção uma aventura intelectual singular. A chave dessa proposta está no poder comum da igualdade das inteligências e o significado da palavra emancipação reside no desmantelamento da hierarquia implícita na imposição de uma fronteira entre os que agem e os que veem, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo, seja esse corpo formado por estudantes na escola ou espectadores em uma galeria de arte.

[...] No âmbito da lógica da emancipação existe sempre, entre o mestre ignorante e o aprendiz emancipado, uma terceira coisa – um livro ou qualquer outro texto escrito – algo que é estranho tanto a um como ao outro e a que ambos podem remeter-se para verificarem em comum aquilo que o aluno viu, aquilo que diz do que viu e o que pensa do que viu (RANCIÈRE, 2010, p. 24).

Na apreensão artística a obra é essa *terceira coisa* da qual nem o artista nem o espectador é proprietário, da qual nem o professor nem o aluno possui o sentido completo. Tanto no teatro como num museu, “numa escola ou na rua, nada existe que não seja indivíduos que traçam o seu próprio caminho pelo meio da floresta das coisas, dos atos e dos signos que lhes surgem pela frente ou que os rodeiam” (*ibid*, p. 27).

O que vemos na aula descrita é que, apesar de evocadas de forma espontânea e intuitiva, as palavras ditas pelos estudantes se conectam com as propostas estético-filosóficas das obras mostradas, e indicam, elas próprias, as vanguardas históricas às quais elas pertencem. Em volta de uma reprodução de uma pintura de René Magritte, por exemplo, surgem palavras como “sonho”, “liberdade”, “loucura”, “imaginação”. Orbitando pinturas de Picasso, citando outro exemplo, aparecem palavras como “quadrados”, “maluquice”, “desorganização”, “ritmo”, “geométrico”. Assim, ao trazerem, a partir de sua própria percepção, palavras que se relacionam com as obras de Magritte, os estudantes abrem caminho para que se aborde o universo onírico e a exaltação do subconsciente presentes no Surrealismo; e, ao

nomearem a “geometrização” e a “desorganização” das pinturas de Picasso, possibilitam que se aborde a desconstrução espacial proposta pelo Cubismo.

O que essa experiência mostra é que a inteligência e a sensibilidade dos alunos lhes permitem acessar o que está no cerne filosófico/conceitual de cada movimento moderno, sem que eles precisem ler sobre isso a priori. E que é da própria relação com a imagem (a *terceira coisa* mencionada por Rancière), numa experiência perceptiva e interpretativa autônoma e emancipada, que se dá a aprendizagem. Dessa forma, tecendo a teoria a partir da prática, os conhecimentos da História da Arte emergem da experiência estética receptiva e participativa, numa proposta não diretiva, que dá espaço para o pensamento sensível e inventivo.



Figura 1: aula/ateliê e trabalho realizado após o estudo das vanguardas modernistas.

Reflexão 2

Após oito anos sem a possibilidade de realização de concurso público, em 2010, o CPIL promove um grande certame, no qual fui aprovada. Escolhi trabalhar com alunos dos anos finais do ensino fundamental, no *campus* São Cristóvão II, mesmo nome do bairro onde se localiza. Desde então, atuei com frequência no 6º ano, etapa em que os estudantes necessariamente mudam do *campus* I (Pedrinho) para *campus* II (Pedrão⁸). Essa mudança não corresponde somente a uma alteração espacial, mas também na quantidade de disciplinas e professores, e na forma da avaliação.

Tratando-se do currículo da disciplina Artes Visuais, conforme dito anteriormente, este tem sido organizado com base na História da Arte eurocentrada, que imprimem uma linearidade. No entanto, esta organização vem sendo debatida e tensionada nos últimos anos, principalmente pelos docentes ingressantes a partir de 2010, que trazem como bagagem cultural discussão das relações étnico-raciais, de gênero, e de outras epistemologias da arte. Em relação aos conteúdos do 6º ano, a experiência apresentada aqui se refere ao trabalhado no primeiro trimestre de 2017, em que se articulou a Arte Popular no Patrimônio Cultural Brasileiro e a Arte na Pré-História. Após uma mudança curricular realizada em 2016, a arte e a cultura brasileiras passaram a integrar o programa, o que significou incluir temas antes desprivilegiados no currículo, que a partir de então tensionam com a “disciplinarização” da História da Arte. Ou seja, a consolidação desta como a base que legitima a disciplina Artes Visuais no CPLL por representar um campo do conhecimento é confrontada pela Arte e pela Cultura Populares e pelas noções sobre Patrimônio, como temas que atravessam as brechas e ampliam os saberes e fazeres em Arte. Nesse sentido, me concentro aqui em explicar sobre uma atividade proposta aos estudantes em que aproximamos as pinturas rupestres aos escritos do Profeta Gentileza, personagem contemporâneo representante do Patrimônio Cultural carioca.

Ao apresentar a produção artística do homem pré-histórico, em sua dimensão simbólica, mágica e comunicativa, tracei um paralelo entre as pinturas e relevos feitos nas paredes de cavernas e nas rochas com os muros da cidade. Tal escolha aproxima o assunto, por vezes abstrato para estudantes moradores de regiões periféricas do Rio de Janeiro, ao cotidiano e as vivências concretas da arte. Considerar as paredes das cavernas e rochas como meio para a comunicabilidade do homem em seus primórdios se assemelha ao que, contemporaneamente, grafiteiros e artistas que ocupam os muros, postes e mobiliário urbano produzem, com a especificidade do diálogo com a cidade pós-moderna.

Após a introdução dos assuntos, propus aos estudantes uma produção artística a partir do “Livro Urbano” (GUELMAN, 2000, p. 82), do Profeta Gentileza – 56 escritos pintados em pilastras do viaduto que percorre a Avenida Brasil, no trecho entre o Cemitério do Caju e a Rodoviária Novo Rio. José Datrino, Profeta Gentileza, foi um

personagem conhecido dos cariocas desde a década de 1960, que percorria a cidade levando mensagens que combinavam espiritualidade e crítica ao capitalismo. De figura performática, Gentileza produziu murais nas pilastras dos viadutos, tombados pelo município nos anos 2000, e estandartes, considerados seus cartões de visita. Desenvolveu uma estética nas letras, na forma da escrita e na narrativa, evidenciando a dimensão metafísica da sua crítica ao neoliberalismo e propondo uma existência mais humana, solidária, na qual “Gentileza Gera Gentileza” (*ibid*, p.40). Segundo Leonardo Guelman (2000, p. 179), seus textos tornaram-se Patrimônio Cultural e Afetivo da cidade, imagem escrita do mundo, do cotidiano urbano, que dialoga com as pessoas que transitam pela região, assim como estudantes do CPII de São Cristóvão, bairro vizinho.

A partir do contexto regional, propus aos estudantes a combinação de dois suportes utilizados por Gentileza, ou seja, a confecção de estandartes com dizeres que dialogassem com o espaço escolar e que fossem pendurados pelas paredes do Colégio, aludindo às pilastras do viaduto. A partir de pesquisas de ditados populares e ressignificações realizadas pelos estudantes, chegamos a frases que combatem a desesperança e o desamor. Tal direcionamento foi dado devido aos ataques político-ideológicos⁹ sofridos pelos docentes e dirigentes da instituição, e também às violências verificadas dentro do ambiente escolar¹⁰. Na esperança de resgatar o respeito e a afetividade na comunidade, experimentamos a linguagem de Gentileza em estandartes compreendendo e transmutando ao nosso fazer o lugar de quem narra, isto é, o do homem comum, ordinário, que fala para a cultura do cotidiano. Ao escolher a avenida movimentada, Gentileza induz a leitura, ou pelo menos, a percepção de algo incomum, extraordinário, no lugar comum, ordinário. Conforme Guelman:

Como *slides* diurnos, seus escritos passam a constituir a maior manifestação de arte mural e pública de caráter espontâneo no Rio de Janeiro. Sua nova atitude – de escriba da cidade – reaviva sua figura lendária e mitológica (GUELMAN, 2000, p.87).

Em conformidade com este ato, as produções artísticas dos estudantes foram penduradas na entrada, nas escadas de acesso aos andares superiores, na passagem do *campus*, dialogando com a comunidade escolar e com a arquitetura, transmitindo com leveza a crítica à conjuntura e esperança de dias melhores.

A partir dos debates acerca do currículo, do confronto com o estabelecido e a digressão, encontramos na expressão artística local, regional, a fissura necessária para a inventividade, o que desloca o ensino estético da cultura da elite para a cultura do cotidiano, incluindo novas epistemologias e produção de significados.



Figura 2: aula/ateliê e trabalho realizado após conhecer as escrituras do Profeta Gentileza.

Reflexão 3

Três concursos para docentes foram realizados nos anos de 2013 a 2016. No primeiro deles, em 2013, ingressei no CPIL sendo nomeado para assumir uma vaga na equipe de Artes Visuais do *Campus São Cristóvão II (SCII)*. No ano seguinte à minha nomeação, por conta de alterações na equipe, assumi a coordenação pedagógica, permanecendo nela até o início de 2018. Dentre as atribuições de coordenador de Artes Visuais na realidade de SCII, está o diálogo constante com outros setores pedagógicos; a representação da equipe nos conselhos; reuniões com a direção ou chefia de departamento e supervisão e execução de ações pedagógicas nas 40 turmas de nossa unidade.

Interessado em desempenhar com responsabilidade e de propor outras abordagens para o ensino de arte em nossa realidade, busquei orientar a equipe a transitar entre a discussão teórica da História da Arte – presente maciçamente no currículo – e à prática artística como instrumento de desvelamento da realidade cotidiana. Instigado pelo conceito de “exercício experimental da liberdade”, cunhado pelo crítico Mário Pedrosa em 1967¹¹, focalizei minhas ações em propostas que transitassem entre a abordagem curricular, que é ancorada em aspectos teóricos da arte e de sua narrativa histórica hegemônica, e em práticas que, partindo de discursos históricos marginais, pudessem confrontar os saberes consolidados. Ao operacionalizar estas

BOTELHO, Shannon; CADILHO, Carine; COHN, Greice. Ensino da arte como resistência e invenção: cartografias de professores do Colégio Pedro II, In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.2237-2251.

reflexões e práticas não pretendi desvalorizar os saberes históricos, ou mesmo renegá-los. Ao contrário, procurei de forma particular e contemporânea, ressignificar estes saberes, fazendo com que os estudantes vislumbrassem, em seus mundos, pontos de convergência entre o que se estuda com aquilo que se vê, frui ou sente.

Uma das tentativas por mim realizadas foi o repensar do desenho artístico como proposta na aula de Artes. Em nossas turmas, esta prática, com a estruturação curricular verticalizada através de uma leitura obtusa da História da Arte, sedimentou uma noção equivocada de sua conceituação nas vivências dos estudantes. O ato de desenhar, em meu entendimento, ora se apresenta como atividade de cunho exclusivamente avaliativo, ora como tarefa viável a ser cumprida no exíguo tempo de aula. Ao longo do tempo, o desenho deixou de explorar e incentivar aspectos fundamentais de expressão, liberdade de criação e desenvolvimento de poéticas singulares. A este engessamento, somam-se as questões de ordem sensível que cada adolescente traz consigo e ao amadurecimento do juízo crítico sobre sua própria produção. Como redefinir uma noção estabelecida em uma prática não plural a respeito do desenho e sua experimentação? Como repensar o papel dos professores de Artes nesta instituição tradicional? Questões como estas nos levaram a [re]pensar nossa atividade docente enquanto propositores de experiências artísticas e como agentes de construção nas individualidades.

A partir dessas questões, tenho experimentado diferentes proposições a respeito da prática do desenho em SCII, visando que cada estudante possa construir, através de seus desenhos, uma imagem que os represente através da proposição *Isso também é um pouco de mim*. Esta proposta considera que a experiência com o desenho prescinde de uma ancoragem nas subjetividades e nas vivências. Portanto, ela se constrói em dois momentos. Primeiro é realizada uma conversa em que são colocadas diversas provocações: Vocês gostam de desenhar? Por que não? O que é desenhar bem? Vocês gostam de colorir, mas não gostam de desenhar? É possível desenhar sem lápis ou caneta? Onde se pode ver o desenho? Num segundo momento, procuramos propor diferentes experiências com o desenho, seja através da intervenção em fotografias, através da composição fotográfica, com materiais não usuais, expandindo o espaço no chão do pátio, ou ainda, com o movimento de uma fita no ar.

Para além os muros da escola, diferentes agentes do sistema artístico, como o filósofo francês George Didi-Huberman, têm se debruçado sobre a conceituação de novas formas de apresentação das imagens – e, por consequência, do Desenho –, de sua significação e de sua execução, tanto nos princípios técnicos, quanto conceituais (DIDI-HUBERMAN, 2012). Após tantos desfronreamentos operados pelos movimentos modernos, diferentes sentidos foram atribuídos a este conceito tornando-o mais plural e permeável. Percebe-se, então, que uma reflexão mais profunda entre estes discursos – os externos à escola e as investigações que se realizam dentro dela –, necessitam de uma aproximação efetiva para que outros modos de aprender e ensinar as Artes Visuais se consolidem como práticas contemporâneas capazes de se reconstruir permanentemente.

Se nas fronteiras da invenção da História da Arte o ‘Desenho’ era uma espécie de dom, algo divino no Homem, hoje esta definição por suas sucessivas desconstruções teórico-práticas, não se aplica nem ao ato criador, nem mesmo as suas definições possíveis. As compreensões aplicadas posteriormente sobre o conceito de ‘Desenho’, por Rubens, Courbet, Picasso, Matisse ou Klee, por exemplo, fizeram-no mais robustecido e valioso para a atualidade. Foram muitas as teorizações e aplicações dados aos modos de expressão gráfica ao longo da História da Arte e talvez a ligação de nosso currículo com uma visão tradicionalista da disciplina tenha levado nosso pensar sobre o desenho para um campo pouco produtivo, ou até mesmo, infértil. A preocupação com a *Imitatio*, conceito de imitação da natureza, seria outro aspecto dificultador em nossas práticas, cujas as ancoragens ideológicas ainda possuem raízes profundas na História e nas conceituações tradicionais da Arte.

Como forma de desconectar a experiência do desenho das noções tradicionalistas consolidadas pelas práticas já experimentadas pelos estudantes, numa aula sobre a crise da representação nas Vanguardas Artísticas, realizei com a turma uma conversa sobre como o ‘Desenho’ pode ser uma forma de expressão. Perguntei aos estudantes como o desenho realizado pelos artistas poderia ser um meio de comunicação e expressão. Em seguida apresentei para a turma desenhos de Kirchner, Picasso, Schiele, Klee e outros artistas da vanguarda. É importante destacar que a turma ainda não tinha sido apresentada a estes artistas e suas

produções. Destas imagens fomos em parceria respondendo às perguntas feitas inicialmente no texto: Esse desenho é errado ou diferente de um padrão? Que sensações esta imagem transmite? O que vocês compreendem desta imagem? Após a conversa a turma é convidada para descer ao pátio e experimentar o espaço ampliado da pista de atletismo para desenhar, no chão poroso, com giz de quadro.



Figura 3: “Isto também é um pouco de mim” – 8º ano

Pedi que cada um respondesse à provocação *Isso também é um pouco de mim* com um desenho no chão. Ao chegar ao pátio, inicialmente a turma ficou envergonhada por ‘cumprir uma tarefa’ na frente de outros alunos, mas ao perceberem que eu também sentei no chão e passei a desenhar com um grupo, e que aquele se constituía como um espaço de liberdade, foram se motivando e deixando que a proposta os convidasse para uma troca de sorrisos, afetos e brincadeiras. Muitos sentiram dificuldades em se resumir numa imagem, e nestes momentos eu esclarecia a todos que a dificuldade era fruto de nossa pluralidade e das muitas características que cada um traz consigo. Ao fim da proposta, notavam-se muitos desenhos no chão e a alegria de ter conseguido realizar com êxito uma proposta sobre desenho.

A acusação de que o currículo é um elemento que trava as práticas docentes no CPlI, ao nosso ver, pode ser entendida como um alerta, mas não como definidor. Se algumas vezes não temos espaço para outras propostas que não conversem com os pontos nodais¹², na contramão desta afirmação encontramos no próprio currículo elementos que nos fornecem subsídios para propor outras experiências. Como no caso da proposição que realizei com meus alunos, foi fundamental a

abordagem dos conteúdos de arte moderna e do conceito de crise na modernidade. Portanto, o desafio que se constitui para nós docentes que hoje tentamos reformular o currículo de Artes Visuais do 2º segmento do Ensino Fundamental, é encontrar um meio termo entre proposições contemporâneas de ensino da arte e os saberes fundamentais da História da Arte. E, sobretudo, fomentar nestas discussões e práticas, consciências a respeito da diversidade que permeia o mundo contemporâneo, sejam elas culturais, políticas, religiosas ou de gênero.

Considerações finais

Observamos, nos depoimentos docentes, inventividades metodológicas que resultam dos diálogos com a própria realidade escolar. Nos três relatos aqui expostos se destaca o embate com a centralidade curricular da História da Arte europeia, que, ao mesmo tempo em que dá subsídios e segurança para o desenvolvimento dos programas, instiga professores emancipados a desenvolver práticas autorais, nas quais os estudantes também tenham lugar ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Notas

¹ O crítico de cinema francês Serge Daney (1944-1992) foi um dos diretores da revista Cahiers du cinema. No livro *A Rampa*, sua primeira publicação (Cosac & Naify, 2007) no Brasil, Daney, em diversos textos, alia a análise cinematográfica a conceitos emprestados de Jacques Lacan, Louis Althusser, Roland Barthes e Gilles Deleuze.

² Numa acordo entre os docentes de Artes Visuais e de Música, resolveu-se dividir o período curricular dessa série, estabelecendo-se que metade das turmas cursa Artes Visuais num semestre, enquanto a outra cursa Música. No período seguinte, as metades trocam de disciplina e todos os estudantes têm a oportunidade de cursar ambas, que ocorrem de forma independente.

³ O Departamento de Artes Visuais foi criado em março de 2018, após anos de luta de seus docentes em busca de emancipação da situação geminada com Desenho Geométrico no Departamento de Desenho e Artes Visuais. Ver mais em: AUTORA. *Ensino da arte no Colégio Pedro II: tradições, tensões e transformações*. Anais do 25º Encontro da ANPAP: Arte, seus espaços e/ou em nosso tempo. Porto Alegre, UFRGS, 2016.

⁴ O CPIL hoje conta com 15 *campi*, no município do Rio de Janeiro (Centro, Tijuca I e II; São Cristóvão I, II e III; Humaitá I e II; Engenho Novo I e II; Realengo I e II; CREIR), em Niterói e em Duque de Caxias. As numerações I, II e III, se referem aos níveis de ensino Fundamental I, Fundamental II e Médio (Informações obtidas no site da instituição. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br>>. Acesso em: 4 de agosto de 2015).

⁵ Forma carinhosa com a qual se denomina o primeiro segmento do ensino fundamental no CPIL.

⁶ Ao longo dos dezesseis anos em que lecionei Artes Visuais no campus Centro, trabalhei com três diferentes direções pedagógico-administrativas.

⁷ É preciso pedir que eles falem devagar, pois, quando percebem que estão livres para dizerem o que pensam, entram no fluxo imaginativo e associativo provocado pelas imagens e não querem parar de dizer o que lhes vêm à mente.

⁸ “Pedrão” é o termo usado para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

⁹ No final do ano de 2016, eu, outros professores e servidores, além dos diretores do *campus* em que lecionava e o reitor do Colégio fomos intimados pelo Ministério Público Federal a dar depoimentos sobre denúncias de pais de estudantes. A acusação que sofri referia-se a condução coercitiva de aluno a evento e perseguição. Evento este que tratava da legalização do aborto, de questões LGBT e feminismo negro. Tal denúncia baseava-se em um áudio produzido e editado pelo referido aluno por meio de telefone celular. Tal acusação foi desmentida com o panfleto do evento, no qual se constatou que fora produzido por alunos do Ensino Médio e que tratava de grêmios estudantil, movimentos sociais e trabalho infantil. E em meu depoimento pude contar outra versão do

fato, visto que a turma já estava no evento com outro professor e solicitou que eu retornasse com ela para lá. Em nenhum momento do áudio ouvi-se minha voz, apenas de colegas do estudante que o cercam quando o mesmo esbraveja que não vai entrar, que não quer ouvir sobre LGBT, que não gosta de “viado”, que eu poderia dar-lhe uma suspensão. Até hoje o Colégio sofre com ataques político-ideológicos, que apenas reafirmam a potência que o CPIL tem e o papel que ele ocupa na Educação brasileira.

¹⁰ Furtos em sala de aula, agressões no pátio, uso de drogas.

¹¹ Pedrosa cunhou o termo ‘exercício experimental da liberdade’ para refletir sobre a produção periférica ao sistema hegemônico de arte, bem como validar proposições experimentais no campo das artes visuais. Além disso, ele se refere à produção de artistas que frequentaram o ateliê de artes do Setor de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação, mantido no Centro Psiquiátrico Nacional, hoje Instituto Municipal Nise da Silveira, como Raphael Domingues (1912-1979) e Emygdio de Barros (1895-1986). Ver: PEDROSA, Mario. *O ‘bicho-da-seda’ na produção em massa*. São Paulo: Cosac Naify, 2015, p.401.

¹² Os pontos nodais são os conteúdos que centralizam conceitos essenciais que os estudantes precisam conhecer para avançar. As avaliações são organizadas sobre estes pontos em todas as unidades, gerando uma uniformidade nos critérios de avaliação e conteúdos em cada série.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2007. 6 ed.

AUTORA. *Ensino da arte no Colégio Pedro II: tradições, tensões e transformações*. Anais do 25º Encontro da ANPAP: Arte, seus espaços e/em nosso tempo. Porto Alegre, UFRGS, 2016.

DANEY, Serge. *A Rampa*. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Trad. Vera Ribeiro.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante da imagem*. São Paulo: Ed.34, 2012.

GUELMAN, Leonardo. *Brasil, tempo de Gentileza*. Rio de Janeiro: Instituto Joãozinho Trinta, 2000.

PEDROSA, Mario. *Arte - Ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

RANCIÈRE, J. *O Mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

_____. *O Espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

Greice Cohn

Doutora em Educação (PPGE/UFRJ, 2016: “*Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas*”) – bolsista Capes no Prog. de Doutorado Sanduíche no Exterior, Univ. Paris I. Mestre em Tecnologia Educacional (NUTES/UFRJ, 2004). Lic. em Ed. Artística (EBA/UFRJ, 1985). Profª Titular de Artes Visuais do Colégio Pedro II, 1994-2018. Coord. Artes/campus Centro 2002-2018. Coord. Pedagógica Pólo Arte na Escola/UFRJ, 2007-2010.

Shannon Botelho

Doutorando e mestre em Artes Visuais, História e Crítica da Arte, pelo PPGAV/UFRJ. Graduou-se em História da Arte (EBA/UFRJ) e Artes Visuais (Centro Universitário Metodista Bennett). Membro da ANPAP. Pesquisa a Arte Brasileira e suas instituições no século XX. Atua como pesquisador e crítico de arte. É Professor de Artes Visuais do Colégio Pedro II e Curador Convidado no Memorial Municipal Getúlio Vargas (RJ).

Carine Cadilho

Mestre em Relações Étnico-raciais pelo CEFET/RJ. Especialista em Afrocartografias, marcas históricas e culturais de África da travessia do Atlântico, pela FEMAC/RJ. Graduada em Educação Artística com habilitação em História da Arte pela UERJ. Atua como pesquisadora das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Atualmente é Coordenadora Geral do Departamento de Artes Visuais do Colégio Pedro II.