

**“O SILÊNCIO É EMBRANQUECEDOR”:
POR UM ENSINO DE ARTES VISUAIS INTERCULTURAL E ANTIRRACISTA**

**"EL SILENCIO ES EMBLANQUECEDOR": POR UNA ENSEÑANZA DE ARTES
VISUALES INTERCULTURAL Y ANTIRRACISTA.**

Wilson Cardoso Junior / UFRJ

RESUMO

Este trabalho analisa a experiência de interculturalização do ensino de artes visuais, com ênfase na relação dessa perspectiva com os pressupostos de educação antirracista, adotando referencial teórico da educação intercultural crítica em diálogo com conceitos decolonialistas e a miragem do ensino da arte culturalista. Trata-se de um estudo de caso realizado no Ensino Fundamental / Anos Iniciais do Colégio Pedro II, baseado em estudo documental, questionários e entrevistas com professores/as de Artes Visuais. Os resultados dessa experiência foram criação de um currículo por eixos temáticos e a discussão nesse âmbito disciplinar sobre a incorporação na identidade docente da dimensão de professor/a-pesquisador/a-curador/a.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de artes visuais; educação antirracista; interculturalidade crítica.

RESUMEN

El trabajo analiza la experiencia de interculturalización de la enseñanza de artes visuales, con énfasis en la relación de esa perspectiva con los presupuestos de educación antirracista, adoptando referencial teórico de la educación intercultural crítica en diálogo con conceptos decolonialistas y la mirada de la enseñanza del arte cultural. Se trata de un estudio de caso realizado en la Enseñanza Fundamental / Años iniciales del Colegio Pedro II, basado en estudio documental, cuestionarios y entrevistas con profesores / as de Artes Visuales. Los resultados de esta experiencia fueron la creación de un currículo por ejes temáticos y la discusión en ese ámbito disciplinario sobre la incorporación de la identidad docente incluir la dimensión de profesora/a-investigador/a-curador/a.

PALABRAS CLAVE: *enseñanza de artes visuales; educación antirracista; interculturalidad crítica.*

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 os diferentes grupos sociais existentes na sociedade brasileira.

Nesse cenário de crescentes tensões sociais pode a escola oferecer tratamento digno a todos/as os/as estudantes e intervir em situações de humilhação, invisibilidade, negligência, omissão, desinteresse e indiferença em relação a estudantes submetidos/as à subalternidade, inferiorização e estigmatização que, entre outras consequências, afeta o rendimento escolar? Como lidar com o racismo enquanto uma ideologia impregnada nas instituições escolares que silenciam quanto à sua problemática nos currículos escolares e no fazer pedagógico de professores/as de diferentes disciplinas escolares, visto que em relação aos/as africanos/as e afro-brasileiros/as a visibilidade se reduz aos processos de escravização, e toda riqueza de sua história, cultura e conhecimentos não chegam a impactar currículos e práticas pedagógicas mesmo após 15 anos da Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" – posteriormente acrescida da obrigatoriedade da temática da "História e Cultura Indígena" pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008?

Em relação ao ensino de Artes Visuais, como erradicar o material artístico tipicamente escolar da tinta guache e do lápis de cor denominados "cor de pele" (conforme ilustração abaixo) – de coloração rosácea e associado a cor/raça branca-, um dispositivo de violência simbólica e instrumento da imposição de uma política de poder e representação do imaginário racial colonialista, que há décadas circula incólume nas escolas produzindo invisibilização e silenciamento de outras existências étnico-raciais ao resumir toda diversidade de cor de pele a uma só?



Figura 1 ¹



Figura 2 ²

O presente trabalho parte dessas questões para apresentar alguns resultados relativos à pesquisa sobre interculturalidade e ensino de artes visuais realizada no Colégio Pedro II, de 2014 a 2017, com um recorte voltado para as dimensões da construção da perspectiva de educação antirracista no âmbito dessa disciplina escolar, desde as formas mais evidentes até as mais sutis, o que implica em contemplar no currículo e nas práticas pedagógicas questões sobre identidade, apropriação cultural, padrões de beleza e, sobretudo, valorizar pensadores e personalidades indígenas, africanos e afro-brasileiros a fim de criar um universo plural de conhecimentos e saberes na escola básica.

A frase que compõe o título desse trabalho foi recolhida de uma entrevista com uma representante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Colégio Pedro II (NEAB-CP II) e exprime a necessidade de desconstrução do racismo institucional presente também nessa tradicional instituição de ensino público brasileiro de qualidade.



Figura 3: Trabalho de aluna do 9º ano do Campus Centro (2017)

Os trabalhos acima (pintura) e abaixo (colagens) ³⁴, de alunos/as afro-brasileiros/as do 9º ano do Ensino Fundamental do *Campus Centro*, entre a representação da solidão racial em sala de aula e a multiplicação surrealista do próprio corpo negro no espaço escolar, expressam a tensão de ser minoria étnico-racial numa das mais importantes escolas públicas do Brasil.



Figura 4: Trabalho de alunos do 9º ano do Campus Centro (2017).

Referenciais teórico-metodológicos

O referencial teórico desse trabalho articula conceitos da educação intercultural crítica com as perspectivas do ensino culturalista de artes visuais.

As teorizações da educação intercultural crítica defendida por Candau (2016) partem da afirmação da diferença como riqueza, do reconhecimento da dimensão da justiça cognitiva constitutiva da justiça social global (SANTOS, 2010), e opera

JUNIOR, Wilson Cardoso. "O silêncio é embranquecedor": por um ensino de artes visuais intercultural e antirracista, 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.2560-2573.

simultaneamente com os princípios de questionamento/desconstrução do caráter monocultural das culturas escolares e a promoção da educação intercultural sobre as dimensões dos sujeitos educacionais, dos conhecimentos/saberes, das práticas pedagógicas e das políticas públicas.

Essa concepção vem sendo fertilizada pelo pensamento decolonialista⁵, o contexto teórico no qual se ampara a interculturalidade crítica como uma alternativa à globalização neoliberal e à racionalidade europeia (WALSH, 2009), e que se situa na luta pela desnaturalização do imaginário do invasor europeu concebendo-se a interculturalidade como interepistemologia com atenção aos direitos epistêmicos de povos indígenas e afro-brasileiros.

Sua ideia principal é a da relação intrínseca entre modernidade e colonialidade, não sendo esta um mero efeito daquela. A colonialidade é a “face oculta” e indissociavelmente constitutiva da modernidade (MIGNOLO, 2009), por isso não existe modernidade sem colonialidade.

A ideia de colonialidade está relacionada, mas se difere da noção de colonialismo que significa momentos históricos específicos de domínio político e econômico de povos europeus (espanhol, português, inglês e francês), a partir do século XVI, estabelecido por repressão, opressão, despossessão e escravização. A colonialidade foi o artifício ideológico do colonizador para impor as relações de dominação como fundamento histórico em que se assentou a modernidade e o capitalismo baseado na utilização da noção de “raça” como instrumento de classificação, de controle social e do trabalho a partir da definição de papéis e lugares em sua estrutura econômica.

Dessa forma, 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 da modernidade/colonialidade.

Tal construção histórica perdura na contemporaneidade determinando um padrão para as relações intersubjetivas apoiado em três tipos principais: a colonialidade do poder, do ser, do saber e da cosmogonia (WALSH, 2009). A colonialidade do poder

JUNIOR, Wilson Cardoso. “O silêncio é embranquecedor”: por um ensino de artes visuais intercultural e antirracista. 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.2560-2573.

- conceito desenvolvido principalmente por Quijano (2011) e Mignolo (2009) - é decisiva para o capitalismo mundial colonial/moderno porque o seu desenvolvimento depende da manutenção das relações coloniais de dominação nas esferas econômica e política que continuam operando por meio da colonização cultural.

A colonialidade do ser relaciona-se às novas identidades históricas produzidas a partir da hierarquia racializada e baseada na naturalização da suposta superioridade do homem branco sobre mestiços, “índios” e “negros”. Tal operação de inferiorização, relacionada à noção de negatividade e definida pela produção de categorias binárias (oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno), no limite, configura-se como um processo de desumanização dos sujeitos colonizados, racializados e colocados “à margem da modernidade, da razão e das faculdades cognitivas” (WALSH, 2009, p. 15).

A colonialidade do saber, de especial interesse ao campo educacional, conforma-se no projeto epistêmico que pressupõe o eurocentrismo como perspectiva dominante e articulada com a produção da desumanização (não-existência e existências subalternizadas) de povos não ocidentais por meio do apagamento e/ou invisibilização de suas histórias, culturas e línguas. Desse projeto surge o sujeito cognoscitivo transcendental (europeu, branco, masculino, heterossexual) que produz a inferioridade de outros grupos humanos a partir da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos.

Em síntese, a colonialidade engendrou no tempo presente a “monocultura do pensamento” pela narrativa histórico-linear eurocêntrica que autolegitimou a matriz colonial de poder e transformou uma das alternativas de ser, estar e existir no mundo em modelo único. Não é difícil constatar a colonialidade, especialmente a do ser e a do saber, que se encontram na base dos esquemas de classificação de alunos/as que encontramos na educação escolar, que opera para reprimir subjetividades que não se conformam nos imperativos de espaço e tempo da forma escolar tradicional.

Essas teorizações encontram sintonia no campo do ensino de artes visuais com Richter (2003), Heimbach (2008) e Macedo (2013). Macedo discute a emergência de

um ensino de artes intercultural em contraposição à concepção hegemônica e colonialista da história da arte de raiz única pautada pelo universalismo ocidental e orientada para a formação de identidades “forjadas em branco”. Ela questiona o currículo colonizado de Artes Visuais e a ausência de referências da produção artística de países do centro e do sul da América, além daqueles do Caribe; além de alertar que a pouca importância dada às artes populares reduz as possibilidades do ensino de Artes Visuais participar ativamente de uma rede de relações e trocas não hierarquizadas de saberes, pensamentos, estéticas, memórias e sensações.

As contribuições recolhidas nesses dois campos de estudo e apresentadas aqui em linhas gerais, fertilizam as reflexões sobre uma construção específica de ensino de artes visuais a partir da revisão dos campos de força e poder presente em um currículo escolar a fim de problematizar pressupostos eurocêntricos e racistas, desconstruir dicotomias hierarquizantes e valorizar o diálogo horizontal para a construção da justiça cognitiva na escola.

Nesse trabalho importa, sobretudo, o conceito de racismo epistêmico que apresenta duas faces para inculcar o imaginário de superioridade racial da raça-etnia branca: uma delas impõe os conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade; e a outra, complementar à primeira, considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores, assim como os seus/suas sujeitos (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Em reação ao racismo epistêmico, as ideias de Candau e Oliveira ensejam a educação antirracista ao subsidiar reações ao ditame epistemológico em que o conhecimento escolar deixa de ser tido como neutro e intocável, e torna-se passível de questionamento.

Assim, a educação intercultural crítica e antirracista, do ponto de vista dos conhecimentos/saberes escolares, busca questionar/desconstruir o caráter monocultural das culturas escolares, a naturalização do conhecimento escolar etnocêntrico, o atravessamento das relações culturais por mecanismos de poder (hierarquizações, preconceitos e discriminações) e a folclorização das culturas africanas, indígenas e populares. Simultaneamente, se procura promover a identificação, valorização e interação entre diversos saberes integrantes do cotidiano

escolar, analisar a ancoragem histórica e social dos diferentes saberes (com atenção à reflexão crítica sobre os próprios referentes culturais), superar a contraposição entre universalismo e relativismo para afirmar a pluralidade de saberes presentes na dinâmica escolar.

O estudo de caso realizado no Colégio Pedro II utilizou principalmente os instrumentos de pesquisa de análise documental, questionário e entrevistas com professores/as de artes visuais. Foram analisados os documentos curriculares de artes visuais no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio, assim como as concepções e práticas dos/as professores/as que trabalham com seus programas.

Foram realizadas catorze entrevistas semiestruturadas com docentes efetivos/as de artes visuais (com gravação em áudio contabilizando o total de 28h:38m) a fim de tramar uma comunidade discursiva capaz de evocar experiências e sentidos sobre a relação entre o ensino de artes visuais e interculturalidade, a partir do que foram levantados subsídios para a reflexão sobre a construção da perspectiva de ensino antirracista nessa disciplina escolar.

Nesse trabalho teremos foco apenas no ensino de artes visuais do Ensino Fundamental / Anos Iniciais do Colégio Pedro II, denominado internamente de “Pedrinho”.

O ensino de artes visuais do “Pedrinho”: antirracismo, empoderamento e identidade cultural

O perfil dos/as professores/as de Artes Visuais, de acordo com os questionários respondidos ⁶, indicou que a maioria é natural do Rio de Janeiro (86%) e do sexo feminino (96%). Sobre a cor/raça, as autodeclarações foram as seguintes: 31 brancos/as, 2 negros/as, 10 pardos/as (incluindo morena, miscigenada, mestiço e “multi-étnico”) e 8 não responderam. Quanto à religião, 13 são católicos/as, 13 disseram não ter religião (2 desses/as complementaram: um dizendo “ter fé” e o dizendo “apenas acredito em Deus e Jesus”), 8 cristãos/ãs (3 especificaram ser protestantes e uma cristã/evangélica), 9 espíritas (4 especificaram ser kardecistas e uma disse ser “espiritualista, mas sem uma religião específica”), 2 judaísmo, 1 umbanda, 1 messiânica, 2 não responderam e 2 responderam muito especificamente (“religião do amor” e “multi-fé”).

JUNIOR, Wilson Cardoso. “O silêncio é embranquecedor”: por um ensino de artes visuais intercultural e antirracista, 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.2560-2573.

Entre os/as docentes entrevistados/as não houve quem desconsiderasse o trabalho pedagógico com as diferenças socioculturais em sala de aula compreendendo-as como uma riqueza ao invés de um problema, ainda que seja “uma vantagem difícil” de ser trabalhada, conforme expressão utilizada pelo professor Nilo.

O grande desafio consiste em, por um lado, desnaturalizar os preconceitos, discriminações e estereótipos trazidos de fora da escola; e, por outro lado, empoderar estudantes/as invisibilizados/as e com baixa autoestima, provenientes de camadas socioculturais historicamente subalternizadas.

Foi consensual a posição de não deixar passar qualquer ato de discriminação, preconceito e racismo em sala de aula, o que requer muitas discussões entre as equipes para aprofundar a percepção em relação a casos dessa natureza. A orientação consiste parar a aula e discutir os casos emergentes. Ou, então, fazer uma “peneira” dos casos mais sérios para conversar, aprofundar e questionar junto às crianças.

Segundo Inês, nas reuniões de planejamento (tanto entre as equipes de artes visuais como aquelas entre professores/as de todo o campus) fica evidente o quanto é exaustivo para todos/as a abordagem em sala de aula sobre conflitos étnico-raciais. Na equipe de Artes Visuais do *Campus São Cristóvão I*

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

A última parte desse depoimento sublinha a posição de um ensino antirracista porque não se reduz a interpor-se em casos emergentes, numa posição reativa, mas

vai além e propõe a revisão das relações de poder entranhadas no campo de conhecimentos escolares dessa disciplina compreendendo que a desconstrução do racismo epistêmico é condição *sine qua non* para o empoderamento de sujeitos provenientes de camadas socioculturais historicamente subalternizadas.

Nesse sentido, o ensino de artes visuais do “Pedrinho”, que até o início do século XXI orientava-se pela linearidade da história da arte sistematizada eurocentricamente, operou a partir de suas professoras uma virada conceitual que reformulou seu currículo a partir do rompimento com o paradigma da história da arte e o reestruturou a partir de eixos temáticos.

Essa construção pode ser dividida em duas partes. Na primeira parte, do 1º ao 3º ano, os temas relacionam arte, cultura e vida social, com ênfase na questão de identidade cultural priorizando-se conteúdos ligados ao multiculturalismo e à interculturalidade. No 1º ano: Arte e Corpo (identidade e Imagem corporal); Arte e Infância (Infância e Cultura Popular); Arte e Paisagem (a paisagem ao meu redor e artistas da paisagem). No 2º ano: Arte e Natureza (representações da natureza: tema, suporte e material); Arte Indígena (identidade e valores culturais; código visual e a presença indígena no mundo contemporâneo); Arte Popular (artistas populares e suas poéticas). No 3º ano: Arte e Identidade (identidade, memória e herança cultural); Arte e Mitologia (multiculturalismo e interculturalidade); Arte Afro-brasileira (cultura brasileira; matriz africana nas artes visuais; músicas e visualidades africanas).

Na segunda parte, no 4º e no 5º anos, predominam temas mais específicos das linguagens artístico-visuais e a ênfase recai sobre as mídias contemporâneas e o trabalho do artista na contemporaneidade. No 4º ano: Arte e Representação I (pintura); Arte e Representação II (escultura brasileira); Arte e Representação III (arquitetura: edifícios e jardins na cidade.). No 5º ano: Linguagem Fotográfica (história da arte moderna; imagem pictórica e fotográfica no Brasil e nas Américas; fotografia contemporânea); Mídias Contemporâneas (imagem/enquadramentos e novas linguagens); O Trabalho do Artista na Contemporaneidade (poéticas contemporâneas, experiência estética e espaços da arte).

Os temas referentes às questões de identidade indígena e afro-brasileira já eram trabalhados pelas equipes antes mesmo da Lei 10.639/2003, porém dentro do contexto do currículo de narrativas eurocêntricas. Na nova proposta curricular os conhecimentos/saberes que são caros para a interculturalização do ensino de artes visuais estão referenciados em várias mitologias sem o estabelecimento de hierarquias entre elas. Segundo Miriam Lane, professora do CP II desde 1985, a construção de conceitos supera a preocupação com o fluxo informativo da história da arte.

O que um símbolo significa? Então, são conceitos que eles (os/as alunos/as) estão trabalhando. Depois eles criaram um símbolo para eles mesmos, fizeram com argila um símbolo para eles mesmos. Então, você vai construindo alguns conceitos no primeiro segmento que acho que são mais importantes do que ter uma profusão de história da arte na cabeça. (...) Você não hierarquiza a mitologia grega e os orixás... Não, é mitologia. A gente trabalha com todas as vertentes e não com uma só. (...) Exú no sincretismo é o diabo, tem um tridente. Mas, o Exú, no sincretismo, também é Hermes, o mensageiro. (...) Então a gente trabalha isso. Por que a oferenda fica na encruzilhada? Porque Exú está na encruzilhada e é ele quem leva, que faz a ponte entre os orixás. E poder distribuir esses livros, é livro para criança, lendas de Exú. É bem legal porque você desconstrói uma coisa que está construída. O símbolo dele é um tridente. O tridente é do diabo? É do diabo, mas também é do Poseidon. Então, por que é do diabo? Porque teve uma coisa de abafar essa religiosidade (...) Até hoje tem gente levando pedra na cabeça porque é do Candomblé, porque está vestido de branco (...) Quando a gente estuda os orixás, eles se identificam com um e aí eles trabalham o objeto de poder daquele orixá. Fazem homenagem. É bem legal. É emocionante.

Ao se trabalhar com as artes dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros se busca desconstruir a ideia essencializada de índio e de negro a partir da consideração da existência de várias etnias, suas especificidades, formas de vida e percepção do mundo em diálogo com a produção artística. A proposição temática visa elevar a autoestima dos descendentes desses povos dando ênfase a sua riqueza espiritual e material ao invés de apenas ressaltar o sofrimento advindo do processo de colonização e suas consequências na atualidade.

A professora Imara frisou o quanto é difícil trabalhar com a diversidade sociocultural na sala de aula, principalmente quando se tem uma minoria negra. Para ela, o ensino da arte, assim como nas demais disciplinas, tem de possibilitar que o/a aluno/a perceba a importância de sua origem:

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

Segundo ela, essa perspectiva requer uma opção política do professor/a entre trabalhar para “valorizar a cultura afro-brasileira ou contribuir para que o/ aluno/a negro/a continue todo encolhidinho em sala de aula?”. E o efeito positivo surge quando “a gente mostra alguns aspectos e trabalha em artes os símbolos, discute os sentidos daquelas simbologias, você mostra um rei e escuta: ‘Pô, mas um negro era rei?’ Ele era rei e veio para o Brasil com uma história”.

Noelza, professora do CP II desde 2010, contou ter percebido as crianças se identificando com os mitos, os orixás e a mitologia africana: “Aí, vem um e fala: ‘Ah, meu pai é do candomblé’. E aproveita e conta uma história. Você começa a colher uma construção afirmativa em relação a isso.”

Considerações finais

Esse estudo sinaliza para uma experiência pedagógica institucional de busca por novos marcos, lógicas e objetos de pensar, vivenciar e produzir artes visuais na escola, especialmente aqueles com a finalidade de desconstruir a colonização cultural realizada por meio da estigmatização da diferença e dos/as diferentes presentes na cultura popular como verdades impostas que disseminam o conformismo com a exclusão e a subalternidade.

O que tem levado à adoção dos preceitos da educação antirracista como condição *sine qua non* para a docência intercultural comprometida com a perspectiva de um Ensino de Artes Visuais “Outro” que não se reduz a uma alternativa que não afeta a estrutura monocultural da cultura escolar e da própria disciplina em questão, mas que busca construir um “pensamento crítico-outro” pelo rompimento com o paradigma curricular eurocêntrico. Ela implica em ir além da intervenção em casos de racismo e injúrias raciais na escola (e fora dela) e aprofundar o compromisso com a valorização da diferença em sala de aula enfrentando as tensões e obstáculos presentes em processos de reconhecimento de sujeitos em situações de ensino-aprendizagem, sendo fundamental a sua incidência sobre o currículo a fim de

desconstruir o racismo epistêmico presente nos conhecimentos escolares e em processos de criação artística na escola.

Essa ação profunda visa abrir fissuras no imaginário racial hegemônico para desconstruir a internalização da inferioridade racial e cultural promovida pelo pressuposto colonialista de superioridade racial do padrão de branquitude que impõe políticas de poder e representação racistas na cultura escolar brasileira (CARDOSO JUNIOR, 2016).

Nesse sentido, o caminho percorrido contraria as abordagens folclorizadas para instalar “uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural.” (BARBOSA, 1998, p.93). E para dar conta desse trânsito cultural, vem se enfrentando o desafio de formação de identidades docentes autorais que conjuguem as dimensões de professor/a-pesquisador/a e de professor/a-curador/a, no sentido mesmo de desdobramento do/a professor/a como organizador da cultura e não como um/a técnico/a reduzido/a à aplicabilidade de conhecimentos prescritos (GIROUX, 1997).

O/A professor/a-curador/a-pesquisador/a, contrário/a ao papel de subalternidade docente de meramente reconhecer e “recolher” conteúdos pré-selecionados por especialistas para sintonizar a formação das futuras gerações de acordo com a “arte que importa conhecer”, sem direito à participação na discussão sobre a cultura geral a ser transmitida pela escola para a formação da cidadania cultural, importam-se em pensar a existência de uma arte contemporânea brasileira “sudestecêntrica”, cada vez menos baseada no eixo Rio-São Paulo, além de, no plano internacional, furar o fluxo Europa-Estados Unidos para saber das artes do Sul Global e com elas aprender e interculturalizar o ensino de artes visuais na escola.

Notas

¹ Imagem disponível em:

<http://www.kamiclean.com.br/?route=product/product&product_id=142>. Acesso em 03/05/2017.

² Imagem disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2013/07/03/do-cor-de-pele-ao-nude/> . Acesso em 20/05/2017.

³ Fotos cedidas gentilmente pela equipe de Artes Visuais do Campus Centro, em 2016.

⁴ Fotos cedidas gentilmente pela equipe de Artes Visuais do Campus Centro, em 2016.

⁵ 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.

⁶ O questionário foi enviado para 63 docentes de Artes Visuais (número total de docentes do CP II na época, contabilizando-se efetivos/as e contratados/as), no período entre o 2º semestre de 2015 e 1º semestre de 2016, via e-mail, tendo havido o retorno de 51 questionários. Não houve retorno de 12 questionários, sendo oito de professores/as efetivos e quatro de professores/as não efetivos.

Referências

- CANDAU, V. Apresentação. In: CANDAU, Vera (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- CARDOSO JUNIOR, W. Ensino de Artes Visuais Antirracista: reflexões sobre uma prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria. Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HEIMBACH, N. *Cultura Regional E O Ensino da Arte: Caminho Para Uma Prática Intercultural? Estudo de Caso: Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono “Criança do Futuro”*. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.
- MACEDO, J. G. *Identidades forjadas em brancos: ensino de arte e interculturalidade*. 2013. 199 f. Tese (Doutorado em Artes). Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- MIGNOLO, W. D. La colonialidad: La cara oculta de la modernidad. In: In: Catálogo da Exposição Modernologies. Museu de Arte Moderna de Barcelona. Dezembro 2009. Disponível em: <http://www.macba.es/PDFs/walter_mignolo_modernologies_cas.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2018.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte / MG, v. 26, n.01, p. 15-40, abril 2010.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. Revista Contextualizaciones Latinoamericas, Ano 3, n. 5, p. 1-33, julio-diciembre 2011. Disponível em: <<http://revistascientificas.udg.mx/index.php/CL/article/view/2836/2574>>. Acesso em 13 de maio de 2018.
- RICHTER, I. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. 2ª ed. São Paulo: Mercado de letras, 2003.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. [Orgs.]. Epistemologias do Sul. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (org.) Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

Wilson Cardoso Junior

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor de Didática e Prática de Ensino de Artes Visuais e Desenho, da Faculdade de Educação / Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integra o Grupo de Estudos de Cotidiano Escolar e Culturas (GECEC), da PUC-RJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2555114493507034>. E-mail: wilcardosojunior@gmail.com