

3. O Colégio Pedro II: Contexto atual, Tradições Educativas e Ensino de Artes Visuais

Esse capítulo foi constituído por dados levantados no Núcleo de Documentação do Colégio Pedro II (NUDOM), nos Sítios Eletrônicos Institucionais do Colégio Pedro II, da Associação de Docentes do Colégio Pedro II (ADCPPII), do Sindicato de Funcionários do Colégio Pedro II (SINDISCOPE), nas páginas do *facebook* de grêmios estudantis - principalmente os dos *campi* São Cristóvão, Tijuca, Humaitá e Engenho Novo – e nas comunidades virtuais de estudantes do Colégio denominadas Feminismo ¾ e Retrato Colorido. Foram utilizados também os dados das entrevistas complementares e principalmente das entrevistas realizadas com os/as professores/as de artes visuais mais antigos do Colégio Pedro II (CP II).

3.1. O Colégio Pedro II “mudando de pele”: mudanças e manutenções com a nova identidade jurídica institucional (Instituição Federal de Ensino – IFE)

Eu acho que essa identidade de ensino do Colégio Pedro II vem sofrendo mudanças, tornando-se complexa, incorporando uma briga, uma política, porque passou a ter alguns desejos de transformação. Desejos de se entender enquanto construtora de conhecimento, de se adaptar a esse mundo contemporâneo. (Nilo, professor de Artes Visuais do Colégio Pedro II desde 2010)

Com a fundação do Colégio Pedro II, organizado de acordo com um padrão educacional republicano, inspirado no modelo francês, criou-se no Brasil um modelo de ensino secundário para servir de referência a outros estabelecimentos de ensino do Município da Corte e das Províncias (PENNA, 2009)¹. Durante décadas o seu programa de ensino clássico e de tradição humanística orientou a instrução secundária de outros estabelecimentos educacionais do país, sendo por isso reconhecido como o “Colégio-Padrão” do Brasil.

No início do século XXI, ele continua sendo um dos símbolos da educação pública de qualidade no Brasil. Recentemente, desde 2012, com a sua

¹Anteriormente à criação do Colégio, a instrução pública era constituída de estudos maiores, desenvolvidos pelas Academias do Império (que mais tarde seriam denominados por ensino superior), e estudos menores, destinados a “toda instrução que viria antes disso”. (PENNA, 2009, p. 39/40).

transformação em Instituição Federal de Ensino (IFE)², o Colégio vem passando por um processo de revisão de sua identidade jurídica e tem enfrentado mudanças tão intensas que Ana, professora de Artes Visuais há 24 anos na instituição (uma das entrevistadas para esse trabalho), caracterizou esse momento como de “mudança de pele” institucional³.

Com a nova configuração jurídica, administrativa e pedagógica a instituição tornou-se pluricurricular e multicampi e passou a comportar os Órgãos Colegiados Superiores (Conselho Superior e Colégio de Dirigentes), a Reitoria (Gabinete do Reitor, Coordenadoria de Comunicação Social, Auditoria Interna, Corregedoria, Procuradoria Educacional Institucional, Procuradoria de Articulação Institucional, Diretoria de Articulação Externa, Assessoria de Relações Internacionais), as Pró-Reitorias (Ensino - PROEN; Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura - PROPGPEC; - PROGESP; Administração - PROAD; Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PRODI), a Ouvidoria e os *campi*.

² O Colégio Pedro II tornou-se uma IFE com a publicação da Lei 12.677 de 25 de junho de 2012. As IFEs, são regidas pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que define também a missão institucional destas instituições, aliando ensino, pesquisa e extensão, a partir da verticalização do ensino e a intervenção no processo de desenvolvimento local e regional.

Fonte: Manual para Produção e Análise dos Indicadores da Rede Federal de EPCT Acórdão TCU nº 2.267/2005 Exercício 2014. Ver em:

http://sitesistec.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/manual_indicadores_gestao_exercicio2014.pdf (acessado em 06/07/2016)

³ Em sua nova configuração jurídica a instituição passa a ter natureza jurídica de autarquia, vinculado ao Ministério da Educação, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A nova condição jurídica define os seguintes instrumentos normativos: I - Estatuto; II- Regimento Geral; III - Resoluções do Conselho Superior; e IV - Atos da Reitoria.

Os seus órgãos superiores passam a ser o Conselho Superior (Consup) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepe) que se definem de acordo com as seguintes explicitações. O Consup é órgão máximo do Colégio Pedro II, de caráter consultivo e deliberativo, presidido pelo Reitor e constituído de representantes do corpo docente, do corpo discente, do corpo técnico-administrativo, do Conselho de Dirigentes, um representante do MEC, egressos da instituição e responsáveis legais de estudantes. O Consup realiza reuniões ordinárias a cada dois meses e reuniões extraordinárias quando convocado por seu presidente ou por dois terços de seus membros. O Conepe é um órgão de assessoramento do Reitor e é por ele/a presidido. A sua composição compreende o Pró-Reitor de Ensino, o Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, os Diretores-Gerais dos *campi*, os Chefes de Departamentos Pedagógicos e o Chefe da Seção de Educação Especial. O Conepe se reúne, ordinariamente, conforme dispõe seu Regimento Interno e, extraordinariamente, quando convocado por seu presidente ou por dois terços de seus membros.

De acordo com o regimento das Instituições Federais de Ensino a Direção-Geral passou a ser chamada de reitoria e cada unidade escolar do Colégio passou de forma automática, e independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campus* da instituição contando com autonomia administrativa e pedagógica.

Fonte: Dados retirados do ESTATUTO DO COLÉGIO PEDRO no Sítio Eletrônico do Colégio Pedro II: http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/diretorias_secoes.html. (Último acesso em 21/01/2015).

Essa mudança ampliou a oferta educativa para todos os segmentos da educação básica e criou os primeiros cursos de pós-graduação no Colégio. O CP II passou a compreender os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental Anos Iniciais (EF1), Ensino Fundamental Anos Finais (EF2), Ensino Médio Regular (EMR), Ensino Médio Integrado (EMI), Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EMI-PROEJA) e Pós-Graduação (PG).

A expansão educacional provocou as expansões de cunho físico e territorial que ampliaram consideravelmente os quantitativos de unidades escolares (atualmente denominados *campi*⁴), corpos discente, docente e de funcionários, de modo a tornar ainda mais densa a complexa estrutura administrativa-pedagógica desse sistema de ensino.

O Quadro 4 apresenta abaixo a atual realidade multicampi do CP II em consequência da série de expansões físicas que começou há mais de sessenta anos.

QUADRO 3:
CAMPI DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO COLÉGIO PEDRO II / 2016

CAMPI	ANO DE FUNDAÇÃO	NÍVEIS DE ENSINO BÁSICO			
		EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
			ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Centro	1837			X	X
São Cristóvão II	1888			X	
Humaitá II	1952			X	X
Engenho Novo II	1952			X	X
Tijuca II	1957			X	X
São Cristóvão I	1984		X		
Humaitá I	1985		X		
Engenho Novo I	1986		X		
Tijuca I	1987		X		
São Cristóvão III	1999				X
Realengo II	2004			X	X
Niterói	2006				X
Duque de Caxias	2008				X
Realengo I	2010		X		
Realengo / Ed.Infantil	2012	X			

⁴ Cada *campus*, que a partir de 2015 passou a ter autonomia administrativa, tem a sua gestão dividida por uma Direção-Geral, encarregada de questões administrativas, e uma Direção-Pedagógica. Em cada um deles há representações da Seção de Educação especial - NAPNES e da Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica – SESOP para apoio às atividades acadêmicas, além dos serviços de nutrição e merenda, secretarias acadêmicas e inspetoria. Fisicamente, quase todas as unidades são dotadas de bibliotecas, quadras esportivas, laboratórios de informática, auditórios e salas para artes visuais e música, além de espaços próprios para outras disciplinas. Ver em: http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/211-noticias2015/4004-campi-ter%C3%A3o-autonomia-administrativa-e-or%C3%A7ament%C3%A1ria-a-partir-de-2016.html (acessado em 19/03/2016).

Nesse quadro verificam-se três períodos de expansão física do CP II. Duas delas no século passado: a primeira nos anos 1950, com a criação de três unidades escolares de ensino secundário (Humaitá II, Engenho II e Tijuca II); e a segunda, nos anos 1980, com a implantação do ensino primário e a criação de quatro unidades escolares dedicadas apenas a esse segmento de ensino. A primeira delas foi inaugurada em São Cristóvão, em 1984, e, no decorrer da década, foram criadas as unidades escolares Humaitá I (1985), Engenho Novo I (1986) e Tijuca I (1987).

A terceira expansão ocorreu no século XXI e teve como destaques a implantação da Educação Infantil, o crescimento para a zona oeste da cidade do Rio de Janeiro (no bairro de Realengo) e a expansão histórica para fora da capital com a criação de duas unidades escolares no Grande Rio, em Niterói e Duque de Caxias - essas duas são dedicadas apenas ao ensino médio.

O corpo docente conta com 1.147 professores/as efetivos/as⁵ e um quantitativo de não-efetivos que oscila em torno de 300 professores/as⁶. Quanto à escolaridade, destaca-se a alta formação acadêmica do corpo docente que é apontada como uma das razões da estimada qualidade de ensino conferida a instituição (PORTELA *Apud* CAVALIERI, 2008, p.193). Em 2000, aproximadamente 75% dos/as docentes tinham títulos de especialização, mestrado ou doutorado. Quase dez anos depois (2000-02/2010-11), houve aumento de escolaridade, principalmente de mestres (dobrou) e doutores (triplicou)⁷.

O corpo discente, de acordo com dados de 2014, apresenta o efetivo de 13.085 estudantes. Desses, 12.937 estão lotados/as na educação básica e 220 na Pós-Graduação. No somatório de estudantes do EF2 e de todas as modalidades de Ensino Médio encontra-se a maior concentração discente com 10.017 alunos/as,

⁵ Dados fornecidos pelo Sistema de informação ao cidadão (e-SIC – <http://www.acesoainformacao.gov.br>).

⁶ Fonte: Sítio Eletrônico do Colégio Pedro II. Ver em: http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/pessoas/servidores, (acessado em 27/03/2016).

⁷ Dados atuais observados na publicação Colégio Pedro II: contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação / Comissão de Atualização da Memória Histórica. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2013, p. 150. Os dados de 2002 foram colhidos na publicação Colégio Pedro II Projeto Político Pedagógico / Colégio Pedro II. – Brasília: Inep / MEC, 2002. 400p, Ver em Tabela 3.5 – Docentes por Grau de Escolaridade (p. 44).

sendo 4.953 do EMR e 4.288 do EF2. O quantitativo de estudantes na EI e no EF1 é de 2.848 crianças⁸.

O ingresso dos/as alunos/as para a Educação Infantil, grupamentos I e II, e para o EF1, 1º e 2º anos, é feito por meio de sorteios públicos para o qual a única exigência é com relação à faixa etária do candidato, conforme previsto em edital.

O ingresso no 6ª ano do EF2 e no 1º ano do Ensino Médio Regular realiza-se através das seguintes formas: 1) acesso natural proveniente do 5ª ano do EF1 e do 9º ano do EF2; 2) concurso de seleção de alunos/as; 3) transferências de alunos/as de outras instituições federais de ensino do país, mediante aprovação dos pedidos encaminhados à Reitoria. Desde 2004, os concursos para as duas séries citadas acima reservam 50% das vagas a candidatos/as oriundos/as das escolas que integram a rede pública de ensino fundamental, mantida pelos governos municipais e estaduais, de acordo com os critérios estabelecidos pelos editais.

O ingresso por sorteio e a reserva de vagas nos concursos para alunos das escolas públicas são as principais fontes de ampliação da diversidade sociocultural do corpo discente (incidindo sobre as dimensões socioeconômica, área geográfica de proveniência e características étnico-raciais). Segundo Cunha Junior (2008), o Colégio deixou de ser uma instituição de ensino da elite política e intelectual do país e passou a ser uma escola das classes médias quando começou a receber crianças e jovens oriundos de segmentos diversificados da população. Nos anos 1940, ele passou a receber os/as filhos/as de pequenos comerciantes. Nos anos 1950/60, com a expansão das unidades de ensino secundário, ingressaram alunos/as da classe média urbana instruída e liberal. A partir de 1984, quando da implantação do EF1, com o ingresso por sorteio universal na classe de alfabetização, a instituição passou a receber crianças oriundas das camadas populares (CAVALIERE, 2008).

⁸ Fontes: Dados encontrados em Quadro QUANTITATIVO DOS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO PEDRO II/ PROEN - out. 2014, no Sítio eletrônico do CP II (Ver http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/ensino/quadro_efetivo_discente/educacao_basica/2014) e Quadro EFETIVO DISCENTE PÓS-GRADUAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II / PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014, em Sítio eletrônico do CP II (Ver em: http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/ensino/quadro_efetivo_discente/pos_graduacao). Ambos acessados em 12/03/2016.

A nova estrutura acadêmica, constituída por duas Pró-Reitorias (PROEN e a PROPGPEC) e orientada pelo trinômio ensino-pesquisa-extensão, apresenta-se estruturada conforme mostra abaixo o Quadro 4⁹:

QUADRO 4: ESTRUTURA ACADÊMICA DO COLÉGIO PEDRO II (Dados de 2014)	
DESCRIÇÃO	QUANTIDADES
Pró-Reitorias (PROEN e PROPGPEC)	2
Departamentos Pedagógicos	18
Campi de Educação Básica	14
Unidade de Educação Infantil	1
Pós-Graduação / Curso Latu Sensu	1
Pós-Graduação / Curso Stricto Sensu	2

O ensino superior, ligado a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura – PROPGPEC, que oferece cursos de Pós- Graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, é a principal novidade da recente expansão educacional. Sua implantação teve início em 2011, com a criação do Programa de Residência Docente – PRD, com o caráter de programa de pós-graduação *latu sensu*.

Apesar da ampliação da oferta para o ensino superior, o ensino básico continua sendo a principal razão de ser do Colégio Pedro II por tradição histórica e determinação estatutária. A Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) é o órgão executivo que administra o ensino básico com atendimento a quase 13.000 alunos/as. Ela é responsável pelo planejamento, desenvolvimento, coordenação, supervisão, fomento e acompanhamento da execução das políticas de educação básica em consonância com as diretrizes educacionais brasileiras¹⁰. Para tanto conta com ampla estrutura organizacional para promover ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão¹¹.

Em sua estrutura tem destaque o sistema departamental. Essa modalidade administrativa-pedagógica não está prevista nas normativas das IFEs que contemplam não apenas a autonomia administrativa, mas também a autonomia pedagógica de cada *campus*. E, por isso, a atual gestão tem se posicionado em defesa desse modelo que há décadas vem garantindo a padronização do ensino,

⁹Fonte: Documentos infralegais do Colégio Pedro II / Lei nº 11.892/2008 / Lei nº 12.677/2012. Sítio eletrônico do Colégio Pedro II (Acessado em 19/03/2016): <file:///C:/Users/wilson/Desktop/Col%C3%A9gio%20Pedro%20II%20-%20Estrutura%20Administrativa%20e%20Acad%C3%AAmica.html>.

¹⁰ As informações sobre o PROEN foram obtidas no Sítio Eletrônico do Colégio Pedro II. Ver em: http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/diretorias_secoes.html. (Acessado em 21/01/2015).

¹¹Organograma disponível em: <http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/organograma.html> (Acessado em 04/04/2016).

sinalizando para o risco de fragmentação da unidade pedagógica institucional caso se abra mão dele.

Os departamentos pedagógicos têm a responsabilidade de manutenção da grade curricular do CP II por meio de

(...) ações integradoras didático-metodológicas exigidas na execução do ensino de disciplinas, com uma visão sistêmica do processo ensino-aprendizagem, e adequação sociopedagógica dos conteúdos à realidade existente no espaço em que ocorre a ação educativa, além das atividades administrativas que lhes são afeitas.¹²

Cada departamento possui um/a chefe, eleito por seus pares por meio de votação direta para um mandato de dois anos. Cabe a chefia do departamento pedagógico (DP), junto com a sua equipe de gestão, a gerência administrativa e pedagógica da/s disciplina/s, a representação do conjunto de professores/as de cada disciplina nas estâncias superiores da instituição e o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido em cada *campus*¹³.

As grades curriculares do EF1, EF2 e EM articulam diferenciadamente o ensino científico / enciclopédico e o ensino humanístico nas áreas de ciências da natureza, matemática, ciências humanas e linguagens. De um nível a outro do ensino básico, verifica-se transformações nas cargas-horárias e o aparecimento de novas disciplinas que atendem ao crescimento gradativo de especificações em cada disciplina e área de estudos¹⁴.

¹² Sítio eletrônico do Colégio Pedro II.

Ver em: http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/diretorias_secoes.html (Acessado em 21/01/2015).

¹³ A chefia de departamento tem também a responsabilidade de promover e liderar as reuniões semanais com os/as coordenadores/as das equipes dos *campi*, além de presidir as reuniões de colegiado que acontecem no início de cada semestre com a presença de todos/as professores/as do departamento. O colegiado tem o objetivo de planejar coletivamente o ano letivo e funciona de maneira a estabelecer a padronização pedagógica entre os *campi*, sendo esse o momento privilegiado para se debater e obter definições a respeito de questões curriculares de grande abrangência (exemplos: alterações ou transformações dos programas e adoção de livro didático) e questões políticas e/ou pedagógicas que requerem posicionamento coletivo e que, não raro, exigem votações.

¹⁴ A grade curricular do 1º segmento do Ensino Fundamental é composta de oito componentes, dos quais cinco ficam sob a responsabilidade de professores/as do Departamento de Ensino Fundamental/Anos Iniciais responsáveis pelas matérias de Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. As demais disciplinas são de responsabilidade dos Departamentos de Desenho e Artes Visuais, Educação Musical e Educação Física (esses departamentos são os únicos que atuam nos quatro segmentos da Educação Básica, pois estão presentes também na Educação Infantil) e estão divididas em dois blocos de disciplinas: as principais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos sociais), ministradas por um/a professor/a (denominado/a “professor/a de turma” ou “generalista”), com o total de 127 de tempos-aula (84,6%); e as complementares (Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Literatura), que têm um/a professor/a por disciplina, com as quatro disciplinas somando 40

A partir de 2002, após várias lutas do DDEA, e respaldada pela LDBEN 9.394/1996, a disciplina Artes Visuais voltou a participar da grade curricular de todos os anos/séries do Ensino Fundamental Anos Finais e também do 1º ano do Ensino Médio¹⁵. A pequena presença no ensino médio se deve a intensa luta por espaço curricular nesse segmento marcado pela preparação para o acesso ao ensino superior¹⁶.

O ano letivo e o sistema de avaliação na Educação Básica estão estruturados em três trimestres. Existem basicamente dois sistemas de avaliação: um destinado à EI e os três primeiros anos do EF1, centrado na avaliação diagnóstica; e o outro, centrado na avaliação de resultados, que se encontra implementado do 4º ano do EF ao 3º ano do EMR. Esta última forma de avaliação

tempos-aula (16,4%). Observa-se a predominância do ensino de Língua Portuguesa e Matemática que juntas somam 76 tempos-aula (aproximadamente 50%).

Dos dezoito departamentos que constituem o sistema departamental, apenas cinco atuam formalmente na estrutura curricular dos *campi* de Educação Infantil e EF1, além dos Departamentos do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental e o de Educação Infantil. São eles os Departamentos de Desenho e Artes Visuais (apenas com a disciplina Artes Visuais), Educação Musical, Educação Física, Língua Portuguesa e Literaturas e Ciência da Computação. Portanto, dez departamentos não possuem nenhum vínculo com os “Pedrinhos”: Biologia e Ciências, Filosofia, Física, Matemática, Química, Geografia, História, Espanhol, Francês, Línguas Anglo-Germânicas (Inglês e Alemão) e Sociologia.

Na grade curricular do EF2 o número de disciplinas cresce para treze e dele participam 12 departamentos (Desenho e Artes Visuais integram um mesmo departamento, o DDAV). Existe um equilíbrio entre os domínios do ensino das ciências (História, Geografia, Ciências Sociais, Ciências, Matemática e Desenho) e o ensino de linguagens (Português, Inglês, Francês, Espanhol, Artes Visuais, Educação Musical, Educação Física e Informática Educativa), tanto em relação ao número de disciplinas quanto em relação ao quantitativo de carga horária.

No Ensino Médio regular há uma contração do tempo de aula do ensino de linguagens (Português, Inglês, Francês, Espanhol, Artes Visuais, Educação Musical e Educação), tanto em número de disciplinas como em carga horária por cada uma delas, na razão direta da ampliação do tempo de ensino de ciências, com preponderância para o ensino de ciências da natureza (nesse segmento participam as disciplinas Química e Física, além de Biologia) e Matemática, que juntas representam em torno de 50% da carga horária dos três anos desse segmento de ensino. Esse crescimento se intensifica a partir do 2º ano. O ensino de ciências humanas (nesse segmento participam as disciplinas Sociologia e Filosofia, além de História e Geografia) mantém-se regular do 1º ao 3º ano com carga horária semelhante ao ensino das disciplinas da área de Linguagens. Desenho participa dessa grade no 2º e 3º anos.

¹⁵No Ensino Fundamental Anos Finais, a Educação Artística era lecionada para as 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries até 1985. A partir desse ano ela restringiu-se apenas às 5ª e 6ª séries. Em 1996 ela retornou às 7ª e 8ª séries. Essas informações foram obtidas em consulta aos Programas Gerais de Ensino do Colégio Pedro II (PGE) de 1983 (ano do primeiro PGE), 1984 e 1996 (ano do último PGE) no NUDOM.

¹⁶Em 2000, por conta do projeto piloto Ensino Médio Inovador, realizado por injunção do MEC que propunha a implantação do ensino por competências no Colégio Pedro II (na figura do Secretário de Educação Média e Tecnológica Ruy Leite Berger Filho), Artes Visuais participou da grade curricular do 1º e 2º anos do Ensino Médio das Unidades Centro e Engenho Novo II. Após essa experiência foi decidido, em atenção aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Médio, que seria instituída a disciplina ARTE em todas as unidades escolares, num formato semestral, compartilhada por Artes Visuais e Música, e restrita à 1ª série do Ensino Médio.

baseia-se em provas e tem forte identificação com o ensino conteudista e meritocrático.

O primeiro sistema de avaliação é diferenciado, baseado na avaliação contínua, cumulativa e qualitativa. Entretanto, a partir do 4º ano do EF 1 ele passa a assemelhar-se como sistema de avaliação do ensino secundário (EF 2 e EMR) e os/as estudantes começam a ser submetidos a provas no núcleo comum, mas elas não são obrigatórias nas disciplinas consideradas como complementares (Artes Visuais, Música, Educação Física e Informática).

Em cada ano letivo são realizadas quatro certificações por disciplina (exceto em Arte, no EM, como veremos adiante). A certificação é definida como a expressão numérica dos patamares alcançados pelos/as alunos/as e representa, documentalmente, a comunicação institucional da síntese do desempenho escolar do/a aluno/a, em determinado período letivo, considerando os aspectos quantitativos e qualitativos incluídos no processo de avaliação¹⁷.

3.2. “A ilusão a ser evitada”: a tradição assimilacionista, o fim da jubilação e a adoção da educação inclusiva

Em sua trajetória, o CP II destaca-se como formador de cidadãos brasileiros que honram o nome da instituição. Essa é, indiscutivelmente, a marca de identidade que permanece pelo tempo, não constituindo, portanto, tão-somente uma característica de determinada faixa de tempo na história do Colégio (Brasília: Inep/MEC, 2002. p. 30).

¹⁷As certificações envolvem provas e três delas são realizadas ao final de cada trimestre em um período exclusivo de provas disciplinares (em torno de dez dias), com suspensão das aulas. Após cada uma das provas, no caso do/a estudante obter resultado inferior a 5,0 pontos, não ponderados, no somatório das avaliações realizadas em cada uma das certificações referentes a uma disciplina (provas, teste e/ou outro/s instrumento/s de avaliação utilizado/s pelo/a professor/a), ele terá direito a uma prova de recuperação com valor de 10,0 pontos. Caso sua nota nesta prova seja inferior a 5,0, ficará valendo a nota anterior. Caso seja superior, sua nota será o resultado da média simples entre os dois resultados. Para as 1ª e 2ª certificações, no mínimo 70% da nota do/a aluno/a deverá ser, obrigatoriamente, resultado de prova/s formal/is individual/is, ficando 30% a critério do professor. A prova da 3ª certificação vale 10,0 pontos e deve ser escrita, individual e única para todas as turmas de um mesmo ano e turno de cada *campus*, abrangendo os principais conteúdos do ano letivo. Essa prova é denominada de Prova Institucional (PI). Para a composição do grau em cada uma das certificações o/a professor/a deve incluir instrumentos diferenciados, de acordo com a área de conhecimento ou disciplina, evitando-se a concentração desses instrumentos ao final do ano letivo. Ao final das três certificações considera-se aprovado/a o/a estudante que conseguir um mínimo de 7,0 pontos na média anual em determinada disciplina. Caso contrário, será necessário fazer a Prova Final de Verificação (PFV) com as seguintes características: escrita, individual, única, abrangendo conteúdos nodais referentes aos três trimestres (conteúdos tidos como pré-requisitos à continuidade dos estudos, de acordo com parâmetros mínimos previamente explicitados pelos Departamentos Pedagógicos). A PFV tem o valor de 10,0 pontos.

No Projeto Político Pedagógico, feito em 2001 e ainda em vigor (doravante grafado como PPP/2002)¹⁸, a formação para a cidadania se apresenta como uma marca atemporal e traço central da identidade do “Novo Velho Colégio Pedro II”¹⁹. Esse documento identifica como principal desafio institucional o ajuste de sua tradição centenária, densa de cultura e humanismo, aos novos tempos e ao mundo em mudança a fim de manter o seu lugar de destaque no cenário educacional brasileiro e colocar-se em acordo com a atual visão institucional: “Ser uma instituição pública de excelência em educação integral e inclusiva, consoante com o mundo contemporâneo e as novas técnicas e tecnologias, comprometida com a formação de cidadãos, visando a uma sociedade ética e sustentável”.²⁰

A concepção de educação de excelência encontra-se assentada na concepção de cidadania surgida na aurora do século XX, ligada à ideia de nação formada por um Estado central soberano e uma economia nacional dirigida por uma burguesia nacionalista, destinada a forjar o imaginário nacional, ao mesmo tempo particular e universal²¹, que se encontra na base do sentido de educação de excelência que fundamentalmente define a tradição do Colégio Pedro II.

No referido documento a pluralidade cultural é relacionada aos conceitos de cidadania atemporal e educação de excelência como fator essencial para se fazer o ajuste da tradição aos novos tempos. Ressalta-se a sua importância para se conhecer os sujeitos sociais da comunidade escolar e possibilitar o diálogo “construído a partir do conhecimento do outro, tornado possível com base na

¹⁸Esse documento encontra-se defasado em relação à nova realidade institucional e na atualidade se desenvolve o processo de elaboração do novo Projeto Pedagógico Institucional, iniciado em 2014. Porém, até a conclusão desse processo, o PPP/2002 continua em vigência. Ele foi elaborado na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza / Governo de Fernando Henrique Cardoso num contexto em que se pretendeu que o CP II se tornasse uma espécie de Laboratório de Propostas baseadas no ensino por competências. A organização curricular por competências estrutura o projeto; mas, na prática, ela só foi assumida por algumas áreas (VENTURA; SILVA; SANTORO; SÁ, 2008).

¹⁹ O termo “Novo Velho Colégio Pedro II” aparece em documentação de 1981 (Colégio Pedro II. Planos Gerais de Ensino, 1981), no período de gestão do Diretor-Geral Tito Urbano da Silveira, e na apresentação do Projeto Político-Pedagógico/2002 feita pelo Professor Wilson Choeri, Diretor-Geral naquele momento.

²⁰ Fontes: Sítio eletrônico do Colégio Pedro II. Ver em: <http://www.cp2.g12.br/cpii/missao.html> (acessado em 24/02/2016); <http://www.cp2.g12.br/cpii/missao.html> (Acessado em 24/02/2016).

²¹A herança da escola republicana francesa baseada nos princípios do Iluminismo, da Razão e do Progresso e destinada a unificar a nação pelo ensino pautado numa língua oficial que garantia relatos, acima de tudo nacionais e modernos, com os quais as crianças (consideradas “razões em formação”, iguais e universais) deviam sentir-se suas herdeiras para nelas forjar-se a consciência nacional e o sentimento patriótico (DUBET, 2011).

identificação das diferenças e das peculiaridades da comunidade com a qual a escola interage”. (Capítulo 3/ Análise da Realidade-Escola: espaço de contradições. 2002, p. 48).

No Capítulo 4: “Fundamentos do Projeto”, no item “Escola e Cultura”, temos a formulação institucional mais recente e aprofundada sobre a relação entre educação e cultura encontrada por essa pesquisa.

(...) Numa sociedade de classes, a cultura é produzida e reproduzida num processo de relações entre as classes, e a cisão da sociedade apresenta-se, no plano cultural, sob duas formas específicas: a cultura erudita e a cultura popular. Isto significa uma apropriação desigual do capital cultural, ou seja, modos diferenciados de ser, agir e pensar associados aos detentores de uma ou outra cultura e de espaços diferenciados na sociedade para cada uma das duas culturas.

A escola é, por excelência, o espaço reservado à transmissão da cultura erudita, cujos produtores e detentores fazem parte da elite política, econômica e cultural e que têm acesso ao saber através da escrita, do estudo, dos livros. Pensar que, sem ter a cultura dominante, se consegue aceitação social em todos os círculos, é uma ilusão a ser combatida. A escola deve ser um espaço de cultura, sem perder, contudo, o horizonte de que o saber, configurado ao longo da história, principalmente pela elite, temenvolvido relações de poder. Temos que nos preocupar, como educadores, com o que se faz com o poder assim gerado.

Nesse sentido, o conceito de cidadania cultural é um novo aspecto da formação para a cidadania a ser mais aprofundado entre nós. Segundo Marilena Chauí, cidadania cultural significa que a cultura deve ser pensada como um direito do cidadão, isto é, algo de que as classes populares não podem ser e nem se sentir excluídas.

Ao reconhecer a escola como espaço de cultura e das relações de poder às quais está associada, a formação para a cidadania consciente do cidadão que se quer formar passa necessariamente pela universalização dos benefícios da cultura, entendendo-a como um legado comum a toda a humanidade. Sabendo-se que a aprendizagem é sempre permeada pela cultura (formas culturais próprias), o processo de aquisição da cultura erudita deve se dar no espaço escolar como um processo de **substituição gradativa**, através da intertextualidade, e não por imposição repentina. Possibilitar o acesso do aluno à cultura erudita não significa desqualificar a cultura popular e/ou discriminar seus portadores. Esta é uma diferenciação essencial para este projeto político-pedagógico, pois que tem implicações em tudo o que lhe diz respeito, desde seus pressupostos epistemológicos e metodológicos até o dia a dia de sala de aula e os critérios de avaliação (...) (Idem, p. 67 e 68 – *grifos meus*)

De acordo com o referencial teórico desse trabalho, essa concepção encontra-se em sintonia com a perspectiva assimilacionista em que as “diferenças e peculiaridades” são reconhecidas e valorizadas e, em relação a elas, se promove uma atenção deliberada e programada com o objetivo de serem assimiladas adequadamente à cultura hegemônica. Nessa lógica, as diferenças são interpretadas como “déficit” (como veremos adiante) e são objeto de programas

de educação compensatória que favorecem a sua plena integração à cultura dominante.

Como veremos adiante, a formulação acima é fundamental para o entendimento do vigor, vigência e supremacia na instituição de um ensino de Artes Visuais eurocêntrico. Por ora, cabe relacioná-la com a política de inclusão social que vem sendo implementada na instituição desde o fim do dispositivo de jubilação de alunos, refletindo a naturalização de um entendimento de conhecimento escolar indiscutível e neutro bastante entranhado e constituinte da noção de educação de qualidade que notabiliza o CP II.

No tempo presente, decorridos quinze anos da elaboração do PPP/2002, a instituição se encontra em processo de revisão desse documento (chamado agora de PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional)²². No texto-base que orienta esse processo, assinado pelo atual Reitor Oscar Halac e apresentado em setembro de 2014, assinala-se uma vez mais a preocupação em conjugar a preservação de características que valorizem a tradição e a história institucional com uma visão progressista adequada aos desafios educacionais do século XXI, sem deixar de atentar que “toda mudança supõe rupturas com o passado”. Nele são explicitados esses desafios:

O Colégio Pedro II, por sua importância no cenário educacional nacional, não pode se limitar a uma simples escolha entre ser tradicional e ser moderno, pois nenhuma dessas tipologias responde às questões didático-pedagógicas atuais (...). Deve se inserir no atual cenário conjuntural, que debate a inserção social e a diversidade orientando ações que reduzam a distância entre alunos oriundos de processos de seleção e aqueles inseridos por sorteios de vagas dentre milhares de inscritos. Além disso, deve assegurar o direito inalienável de todos os alunos à construção de saberes e competências, tornando o processo de avaliação mais qualitativo e tratando, diferenciadamente, todas as etapas da educação básica e cada modalidade de ensino oferecida pelo Colégio Pedro II. (...) ensejando uma mudança de mentalidade da comunidade escolar, fazendo-a perceber que uma escola pública não é apenas um aparelho burocrático do Estado, mas acima disto, é uma conquista da comunidade. (...) Esperamos que o texto final do PPPI contemple a integração entre educação multicultural e comunitária, o enfrentamento da questão da avaliação, da repetência e da evasão escolar; a visão

²² No momento dessa pesquisa, realizada entre 2013 e 2016, encontrava-se em curso o processo de elaboração do novo Plano Político Pedagógico Institucional (PPPI). O novo documento vem sendo desenvolvido por Câmaras Setoriais que abrigam os seguintes Grupos de Trabalho: Câmara Setorial A - Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e Ensino Fundamental (anos finais) / Câmara Setorial B - Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado e Projeja / Câmara Setorial C - Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Fonte: Sítio Eletrônico do Colégio Pedro II. Ver em:

<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/set/PPPI/TEXT0%20BASE%20PPPI.pdf>
(Último acesso em 17/07/2016).

inter, multi e transdisciplinar, o ensino indissociado da extensão e da pesquisa. (2014, p. 2-3)²³

Verifica-se uma preocupação inédita do ponto de vista dos documentos oficiais com a dimensão comunitária e multicultural da educação institucionalizada, assim como em relação ao foco dado à aprendizagem em processos educativos. Essas e outras características, como a menção ao “ensino indissociado da extensão e da pesquisa”, assinalam a recente transformação identitária em curso e esboça problematizar o conceito de educação pública institucional em relação ao fenômeno da pluridimensionalidade do tempo presente.

O novo documento vem sendo construído em um contexto marcado pela extinção da jubilação, em 2015²⁴, que determinou a ruptura com uma forte tradição institucional que previa o desligamento obrigatório do/a estudante que repetisse duas vezes a mesmo ano/série. Ou seja, por esse expediente ele/a era excluído/a da instituição por insuficiência contínua de rendimentos acadêmicos.

O fim da jubilação veio acompanhado por um conjunto de ações destinadas a priorizar a inserção e permanência dos/as alunos/as com desempenho escolar abaixo da média buscando garantir a sua recuperação e promover o aprendizado efetivo por meio da implementação do Programa de Reforço Escolar, dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNES (que deverão ser estabelecidos em todos os campi) e da Seção de Educação Especial, incumbida de projetos próprios para promover a inclusão²⁵.

O tema da inclusão está presente na atual visão da instituição e expresso no texto-base do novo PPPI. No trecho destacado acima do referido documento, é feito uma referência à defasagem (“reduzir a distância”) entre alunos/as concursados/as (“oriundos de processos de seleção” no 6º ano do EF2 e no 1º ano do EM) e alunos/as dos “Pedrinhos” (“aqueles inseridos por sorteios de vagas

²³ Texto do PPP/2002. Ver em:

<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/set/PPPI/TEXTO%20BASE%20PPPI.pdf> (Último acesso em 01/08/2016).

²⁴ PORTARIA Nº 1343, de 24 de abril de 2015. Fonte: Sítio Eletrônico do Colégio Pedro II: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/Abr/portaria_1343.pdf (acessado em 11/03/2016) e

http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/211-noticias2015/2828-cpii-institucionaliza-o-fim-do-jubilamento.html (Acesso em 10/03/2016).

²⁵ PORTARIA 419, de 14 de janeiro de 2014. Fonte: Sítio Eletrônico do Colégio Pedro II. Ver em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/jan/PORTARIA_419.pdf (Acesso em 11/03/2016).

dentre milhares de inscritos”) que pode ser compreendida como uma alusão a uma visão entranhada na instituição: a do/a aluno/a ideal expressada pelo termo “Aluno-Padrão-Pedro II”. De acordo com essa visão, os/as alunos/as do EF1 são considerados/as menos preparados/as do que os/as concursados/as que chegam ao CP II com trajetórias escolares previamente construídas e encarnam a figura do/a aluno/a ideal que remonta à época em que a instituição era reconhecida como “Colégio Padrão” e seus/suas estudantes possuíam o privilégio do acesso aos cursos de nível superior sem que necessitassem se submeter a qualquer exame de admissão.

Abigail, professora de Artes Visuais que trabalha há 22 anos no CP II, num mesmo *campus* de EF2 e EM, coloca que, de uma forma geral, existe uma questão entre professores/as do “Pedrinho” e do “Pedrão”. Segundo ela:

(...) O que todos os professores dizem é que na maioria das vezes o aluno que vem do “Pedrinho” não é tão bom quanto o aluno, de repente, que veio de concurso, de outra escola. Eu acho que tem uma diferença nas metodologias, nas apropriações, no modo de se pensar educação.(...) Não só no ensino da arte.(...) O que eu percebo é que às vezes é como se não houvesse uma continuidade. Eu acho que há uma quebra quando o menino vem para o Pedrão.

Seguindo a percepção de Abigail, essa não parece ser uma situação específica e isolada do coletivo docente de Artes Visuais. Pelo contrário, ela se soma ao conjunto de distâncias que subsidiam a sensação de que na prática existem duas escolas no Colégio Pedro II²⁶: uma de ensino “primário”, surgida

²⁶Trabalhei no Colégio Pedro II de 1993 até 2010 e toda a minha experiência institucional transcorreu no EF2 e EM. Para mim sempre foi incômodo a existência da hierarquia entre as duas escolas que, não raro, se expressava em falas (muitas vezes em tom de brincadeira) de que no “Pedrão” se fazia “educação para valer” com “professores de verdade” e no “Pedrinho” a educação era feita de “brincadeiras” e com “professorinhas”. Entendo que em relação a esse aspecto cabe o entendimento de que essa marca da hierarquia existente na base do antagonismo entre as “duas escolas” parece refletir uma hierarquia interna surgida na idade da vocação docente e que ainda atua com força em nossas escolas: a “dominação dos homens sobre as mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores do secundário (os colégios) sobre os professores do primário (as pequenas escolas), dos professores das cidades sobre os professores rurais, entre outras” (TARDIF, 2013, p. 556). Hoje, dependendo dos países e das culturas, essas hierarquias são redobradas e alcançam, por exemplo, as dimensões étnicas, linguísticas e culturais. O “Pedrinho” tem um corpo docente predominantemente feminino que o faz ser alvo de preconceitos pelo viés de gênero. As professoras novas vêm enfrentando essa situação e questionam inclusive o hipocrítico “Pedrinho” (naturalizado entre os/as docentes antigos por conter um sentido carinhoso) por ser portador de um sentido de dominação masculina e adulta. Eloise, professora do CP II desde 1994 e representante do Grupo de Estudos de Gênero e Sexualidade, relatou sobre esse questionamento: Nas discussões para a fundação do Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade, houve participação da escola toda. Uma professora do “Pedrinho” disse uma coisa mais ou menos assim: “Vamos parar de chamar a gente de Pedrita. Nós não somos “Pedrinho”, não. Nós somos Primeiro Segmento.” Ela foi uma voz muito forte e que me leva a pensar que ainda exista essa distinção muito forte entre “Pedrinho” e “Pedrão” (...). Existe um grito abafado sobre isso. É muito difícil

sob a inspiração do construtivismo e permeável às inovações pedagógicas, com pouco mais de três décadas de existência e com atendimento a um público oriundo de sorteio e, por isso, com maior diversidade sociocultural; e outra de ensino “secundário”, tradicionalista, com quase dois séculos de existência, associada à “verdadeira essência” do Colégio, com corpo discente misto composto por alunos/as concursados e oriundos dos “Pedrinhos”.

Maria Amélia, docente do CP II desde a época da implantação do primeiro “Pedrinho”, relatou que a implantação das unidades escolares de EF1, na década de 1980, após 146 anos de exclusividade da oferta do ensino secundário, aconteceu sob um clima de desconfiança e resistência dos/as antigos/as professores/as da casa.

Entre no CP II por ocasião da criação do Fundamental I, por iniciativa do Professor Tito Urbano da Silveira, na época Diretor-Geral. Essa iniciativa não teve apoio na época. Todos os catedráticos do colégio, o pessoal mais antigo tinha muita resistência em relação à criação dos “Pedrinhos”. Nós, inclusive, chegamos a participar de algumas reuniões com o pessoal mais antigo, figuras ilustres do colégio, que se apresentavam e diziam: “Olha, eu não concordava com o Tito quando ele resolveu criar o primeiro segmento, mas agora eu estou até acreditando. Nós achávamos que o Pedro II tinha que crescer pra cima e não pra baixo”. Pois é, nós escutávamos essas coisas assim e achávamos estranho, né? Nossa! Como é que abriram concurso, criaram uma unidade de ensino e, de repente, é uma iniciativa individual, não é de um grupo? Não é uma necessidade da instituição? Essas eram questões que achávamos até certo ponto indelicado as pessoas dizerem isso assim, direto, para a gente.

Zora, representante do NEAB e servidora do CP II desde 2002, traçou a seguinte diferença entre as filosofias de ensino e os interesses educacionais do “Pedrinho”, a escola “debaixo”, e do “Pedrão”, a escola “de cima”:

O objetivo do “Pedrinho” é ensinar. Fazer com que o aluno aprenda. O tempo do aluno manda no processo de aprendizagem. No “Pedrão” é: “Agora vamos ver se esse cara é bom. Vamos ver se ele aguenta, se ele passa (...)”
(No “Pedrão”) Não tem aquele tempo do aluno. O currículo para o Pedrão é pensado assim: “Temos esse conteúdo. Ah, é melhor a gente dividir assim, porque fica mais fácil para a gente fazer não sei o quê. Porque a gente pode casar com o conteúdo da disciplina tal. E aí, no final a gente soma com isso aqui e pronto.” Tá organizado o tempo do “Pedrão”. Tempo de ensino do “Pedrinho”:
“Gente, esse aluno aqui está na fase pré-alfabética. A gente precisa dar para ele não sei quantos meses. Então, a gente não pode entrar com conteúdo tal porque ele não vai assimilar. Vamos ver isso só no ano que vem. A gente faz um

tirar isso de “Pedrinho” e “Pedrão”. Essa nomeação esconde mesmo alguma coisa muito forte. Não é só carinho. É submissão mesmo. A maioria é mulher lá, né? Tudo junto e misturado (...)
O apelido “Pedrita” refere-se ao personagem fictício Pedrita Flintstone, da série animada e televisiva estadunidense *The Flintstones*, criado por William Hanna e Joseph Barbera, em 1963, ambientada na pré-história (Idade da Pedra) que foi muito popular na televisão brasileira nas décadas de 1970,80 e 90.

projeto.” É o tempo do aluno que manda no processo de ensino do “Pedrinho”. O aluno está no centro do processo. No “Pedrão” é o professor que está no centro do processo. Aliás, é o currículo. É o currículo e a hierarquia desse currículo. Por que? Quem manda no processo do tempo? É o conteúdo. Quem manda no tempo do professor? É o conteúdo que o professor vai ter que dar com aquela determinada turma.

- “Poxa, mas a turma não está muito bem, não aprendeu...”

- “Esse é um problema da turma. Eu tenho que dar o outro conteúdo.”

E vai. Então, esse currículo manda no professor também.

No entanto, Helena, professora do Primeiro Segmento de EF, compreende que não se pode desconsiderar que no CP II existem diferentes maneiras de se fazer educação no EF1, sendo mais procedente entender que existem “Pedrinhos” e não o “Pedrinho”. Segundo ela, em alguns *campi* de EF1 o ensino é tão conteudista quanto no “Pedrão”.

A implantação do ensino do primeiro segmento do EF numa escola marcada pelo espírito do antigo ensino secundário serve de metáfora para adoção do tema da inclusão que lança o Colégio Pedro II diante do desafio de articular igualdade e diferença num quadro em que os valores hierárquicos construídos ao longo da história dessa tradicional instituição de ensino conjugam diferença e desigualdade. Segundo Candau (2009), em acordo com a perspectiva teórica que adotamos nesse trabalho, é preciso fazer o seguinte questionamento:

Que significa incluir? Seu horizonte é simplesmente integrar na sociedade vigente? Supõe assimilação dos referentes ideológicos e culturais dominantes na sociedade em que vivemos? Trata-se exclusivamente de promover o acesso a determinados bens e serviços sem questioná-los? Pode ser realizada uma alternativa crítica ao modelo sociopolítico vigente? (...) As questões relativas ao binômio inclusão-exclusão estão relacionadas à problemática da igualdade-desigualdade social nas sociedades em que vivemos. No entanto, esta não pode ser dissociada das tensões entre igualdade e diferença, também ferramentas presentes no mundo atual. E estas tensões fazem parte do cotidiano dos processos educacionais, provocando desafios complexos (p. 19 e 23).

A ênfase na igualdade sem a complexidade de sua articulação com a diferença pode sugerir submissão à lógica normais/incluídos-anormais/excluídos que é própria de uma das armadilhas da exclusão que consiste em “incluir, excluindo, subalternizando, inferiorizando” (CASTEL *apud* CANDAU, 2009, p. 20). Nesse processo exclusão e inclusão se articulam (sem se contraporem) para produzir um tipo de exclusão pela inclusão²⁷.

²⁷No Planejamento Estratégico da PROEN 2013-2017 (anterior ao atual dedicado ao quadriênio 2008-2018), em sua Política 1, “Por uma escola una!”, propõe-se a homogeneização de procedimentos didáticos e pedagógicos entre as coordenações e Direções Gerais para “Eliminar a dicotomia entre alunos concursados e alunos oriundos das séries de ruptura”, por meio de

3.3. “O silêncio é embranquecedor”: o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, o currículo eurocentrado do CP II e as Leis Nº 10639/2003 e Nº 11645/2008

Esse Salão Nobre (...) construído pelas mãos de meus tataravós (...) onde bundinha de Pedro II sentou(...) De repente, abre a porta e começa a entrar aqueles negros enormes, de *dread*, de berimbau na mão. Ahhhh!! Foi demais.” (Zora, membro do NEAB-CP II)²⁸

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) é um dos quatro grandes programas interdisciplinares do Colégio Pedro II surgidos após a transformação em IFE – os outros são o Núcleo de Documentação e Memória do CP II – NUDOM, o Núcleo Transdisciplinar de Humanidades – NUTH e o Núcleo de Estudos e Pesquisa audiovisuais em Geografia – NEPAG.

O NEAB-CP II foi instituído no final de 2013, pela Portaria 1934, de 11 de novembro de 2013, com base (apenas) na Lei 10.639/2003, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura – PROPGPEC, com a finalidade de promover a produção e a disseminação do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, no desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, estimulando a igualdade e valorização das populações de origem africana e indígena.

O NEAB-CP II tem atuado basicamente em duas frentes interligadas: o combate aos casos de racismo na instituição e a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.456/2008 no currículo escolar dos diversos *campi* do CP II²⁹.

compensações do tipo reforço escolar para produzir mais oportunidades de aprendizagem em momentos fora do tempo regular da turma, buscando enquadrar aqueles/as que fogem da normalidade (de aprendizagem). Caracteriza-se, dessa forma, um “déficit” em sujeitos escolares com referencial sociocultural distantes (diferentes) do padrão da cultura escolar (baseado na cultura erudita, conforme expresso anteriormente) e que são relegados a situação de inferioridade e/ou subalternidade no ambiente escolar.

²⁸ A narrativa de Zora sobre a inauguração do I Circuito Afro-Brasileiro do Colégio Pedro II, realizado no 2º semestre de 2014. Por essa iniciativa o NEAB-CP II foi premiado com o 10º Prêmio “Construindo a Igualdade de Gêneros” / 2015, pelo foco dado durante esse evento à representação da mulher negra na mídia, nas artes cênicas e no mercado de trabalho. Esse prêmio foi instituído em 2005 pela Secretaria de Política das Mulheres do Paraná, no âmbito do “Programa Mulher e Ciência”, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a ONU Mulheres. O NEAB-CP II concorreu na categoria “Escola Promotora da Igualdade de Gênero” com o projeto “Mulheres Negras: Desconstruindo Estereótipos”, desenvolvido nos *campi* Humaitá II e Engenho Novo II. O prêmio de 10 mil reais servirá para a realização da 2ª edição do circuito, em 2016.

Fonte: o Sítio Eletrônico do NEAB-CP II. Ver em: <http://www.neabcp2.com.br/> (Acesso em 15/08/2016)

²⁹ As Frentes de Trabalho do NEAB-CP II são compostas por grupos de trabalho incumbidos de demandas específicas. o Censo/Ouvidoria; a Formação para Educação das Relações Étnico-Raciais

Na primeira frente, há de se destacar o caso de grande repercussão interna ocorrido no dia 23 de outubro de 2014, durante um jogo de futebol entre alunos nas dependências do Campus Humaitá II, em que um aluno foi chamado por outros de macaco e teve cascas de banana arremessada sobre si. O fato se deu no mesmo dia, horário e local em que era realizada uma das mesas de debates do I Circuito Cultural Afro-Brasileiro do Colégio Pedro II.

O NEAB e o Grupo de Trabalho Negros e Negras do Sindiscope (Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II) reagiram ao ocorrido e organizaram o Ato/Manifesto "EDUCAÇÃO SIM, RACISMO NÃO!", no *Campus* Humaitá II. Nessa ocasião distribuíram nota de repúdio em que foi exigida a apuração do caso e se cobrou posicionamento institucional para que situações semelhantes não se repitam, incluindo medidas de contenção, além da exigência da aplicação da Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino de História e Cultura afro-brasileiras e africanas³⁰.

Esse Ato, denominado "Por um CP II Sem Racismo", contou ainda com o apoio do Quilombo Raça e Classe/ Central Sindical Conlutas, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Colégio Pedro II (NEAB-CPII), Movimento Negro Unificado, do Fórum de Apoio Mútuo, *Us Nequin Qñ C Kala*, Favela Não se Cala, Ocupa Alemão, Transformiga, e Artcomplex. Segundo os organizadores contou com mais de 400 pessoas, entre pais, estudantes, grêmios, servidores, companheiros dos movimentos social e sindical.

Para a criação do NEAB foram feitas visitas em todos os *campi* do CP II a fim de conversar com professores/as, alunos/as, servidores/as, terceirizados/as sobre a formação de profissionais para lidar com a aplicação da Lei 10.639/2003³¹ e verificar o grau de sua implementação no Colégio e que, salvo iniciativas

(ERER) / Currículo; o Regimento Interno NEAB; a Cultura Afro-Brasileira. Nesta última destacam-se o Cinema no NEAB/CPII – CINEAB e o Circuito de Cultura Afro-Brasileira do Colégio Pedro II. Além desses ainda tem o Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações sobre Racismo e Relações Étnicorraciais e Indígenas (GEPARREI).

³⁰ Fontes: <https://www.facebook.com/sindscope.cpii/posts/338028939709270> e #cp2semracismo (Acessado em 28/03/2016), <http://sindscope.org.br/lutas/> (Acesso em 30/03/2016) e <http://www.adcpai.com.br/> (Acesso em 18/02/2016).

³¹ Entre as legislações e normas expostas no sítio eletrônico do CP II, no que se refere às Leis nº 10.639, de 2003, e a nº 11.645, de 2008, cita-se apenas a primeira, restrita à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, omitindo-se a segunda que amplia a obrigatoriedade da inclusão da temática da história e cultura indígena em todo o currículo oficial da educação básica. Fonte: Sítio Eletrônico do Colégio Pedro II: <http://www.cp2.g12.br/cpii/legislacao.html>. (Acesso em 24/03/2016)

peçoais e de alguns departamentos, ela depende que os/as professores/as tenham simpatia, afinidade e gostem de sua temática para que a mesma seja abordada com os/as alunos/as³².

Fabiana de Lima Peixoto, ex-aluna e ex-professora de Língua Portuguesa, em depoimento prestado em 2015³³, assinalou alguns traços da resistência interna às epistemes africanas e afro-brasileiras entre docentes do Colégio Pedro II:

O quadro encontrado em meados de 2003, quando ingressei aqui enquanto professora, foi marcado pelo desinteresse por parte dos meus colegas de departamento em estabelecer um diálogo produtivo, nas aulas de literatura pelo menos, com textualidades negras no Brasil e em países da diáspora africana, bem como em investigar as desigualdades sociais ocasionadas pelo racismo. Lembro, nos primeiros colegiados que participei, de a grande maioria dos meus colegas professores colocarem-se contrários à lei 10.639 recém promulgada, vista como uma imposição governamental marcada pelo que chamavam de um autoritarismo de esquerda.

(...) No final de 2010, (...) percebi que o Colégio ainda se recusava institucionalmente a se aproximar de uma educação para as relações étnico-raciais que desse conta de discutir não só os legados africanos e indígenas em diversas áreas do conhecimento, mas sobretudo o racismo enquanto categoria estrutural de hierarquização social e operador ideológico delimitador de espaços e atitudes de exclusão. Naquele momento e talvez ainda até hoje, nem professores nem direção geral (hoje reitoria) assumiam para si a importância de uma mudança curricular radical, que deixasse de lado a perspectiva marcadamente eurocêntrica da sistematização do conhecimento nesta instituição.

O documentário “Ninguém nasce assim”, realizado a partir do caso de injúria racial narrado acima, por Cristiano Campos, professor de História do CP II³⁴, apresenta a seguinte informação sobre os conhecimentos escolares da disciplina História no CP II:

³²Em levantamento feito no início de 2016, no sítio eletrônico do Colégio Pedro II se encontram divulgados 263 projetos pedagógicos: 180 divididos pelas páginas dos *campi*, 79 apresentados pelos departamentos e 4 do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. Desses apenas seis, dois de *campi* de Primeiro Segmento e quatro do NEAB-CP II, referem-se diretamente à temática das Leis. São eles: “Cultura afro-brasileira” / *Campus* Engenho Novo I e “Cultura afro-brasileira: uma integração possível” / *Campus* Humaitá I, “Cinema no NEAB/CPII – CINEAB” / NEAB, I Circuito de Cultura Afro-Brasileira do Colégio Pedro II / NEAB, Locais de Memória Afro-Brasileira no Rio de Janeiro / NEAB e Seminário Diversidades / NEAB.

³³Palestra proferida pela professora Dra. Fabiana de Lima Peixoto. Para mais informações acessar o seguinte endereço eletrônico Fonte: Sítio Eletrônico do NEAB-CP II: <http://www.neabcp2.com.br/2015/08/de-aluna-negra-professora-amefricana-no.html> (Acesso em 28/03/2016).

³⁴O documentário “Ninguém Nasce Assim”, com duração de 30 minutos, foi realizado pelo o laboratório de Humanidades do *Campus* Humaitá II – CP II, com apoio da equipe de História dessa unidade escolar. Para a realização do filme foram entrevistados/as professores/as e alunos/as (entre eles/as, algumas estudantes da Frente Negra do Colégio: J. M., L. J. e M. S.). O filme foi apresentado em 16 de abril de 2015, em duas exibições no auditório do *campus*, organizadas pela equipe de História.

Os conteúdos escolares valorizam a história da Europa e, praticamente, ignoram a história da África. Nos livros de História os negros aparecem, em geral, em situação de inferioridade. Por exemplo, nos livros de História do ensino médio, que serão usados até o fim de 2017, em aproximadamente 466 pinturas, imagens ou fotos, as pessoas brancas aparecem 88% das vezes enquanto os negros 19%, sendo que, em mais da metade dos casos, como escravos, pobres e dominados.

Nesse mesmo documentário há o depoimento de Julio Condaque, representante do Quilombo Raça e Classe, sobre a colonialidade institucionalizada no Estado brasileiro que faz do racismo uma ideologia de Estado. Segundo ele:

Eu considero o racismo como uma ideologia de Estado que vem das próprias instituições. Como o silêncio nos currículos escolares, no próprio fazer pedagógico dos professores essa problemática do racismo. Muitas matérias não abordam a visibilidade racial como deveriam abordar na riqueza da contribuição dos negros na história brasileira. E isso faz que quando se lembra dos negros se lembra que ele foi escravizado, que ele foi escravo. Não se lembra dos negros em papéis positivos. E isso se reproduz fortemente nas novelas, na mídia, nos jornais cotidianos da cidade.

O protagonismo afro-brasileiro no Colégio deve-se, sobretudo, ao NEAB e seus militantes que têm disseminado institucionalmente as questões étnico-raciais, especialmente entre os/as alunos/as. Mas, além dele, foram citados também outros grupos transdisciplinares (como o ELOS- Grupo de Gênero e Sexualidade e o NUTH, grupo transdisciplinar formado por representantes de Filosofia, Sociologia e Artes Visuais, que trabalha no *Campus* Engenho Novo II na linha da interculturalidade) que, desde 2013, têm favorecido a emergência da perspectiva intercultural no CP II.

Na época da pesquisa, durante a gestão do Reitor Oscar Halac, percebi a existência de apoio institucional para que essas questões tivessem trânsito no Colégio, tendo sido bastante dinamizadas a partir das aulas inaugurais de 2014 e 2015 que abordaram temas relacionados às temáticas étnico-racial (2014) e gênero e sexualidade (2015).

A Direção de Culturas tem sido outro setor empenhado em atender as demandas provenientes da temática das Leis em foco, com apoio (inclusive financeiro) a iniciativas docentes para a promoção da diversidade cultural no CP II, buscando parcerias que retirem o/a professor/a da solidão nessas iniciativas, pois por muitos anos os eventos culturais no Colégio foram financiados apenas

Fontes: https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/4360-professor-do-cpii-publica-artigo-sobre-racismo-em-revista-de-educa%C3%A7%C3%A3o.html (Acesso em 20/03/2016).

Para acessar o documentário: https://www.youtube.com/watch?v=6H_xfUCLWBY

pelos/as próprios/as docentes proponentes. Nesse sentido, segundo Maria Amélia, ter um setor como esse que apóia eventos artísticos e culturais identificados com as causas da pluralidade cultural intensificou a dinamização do currículo da escola com a ampliação dos conhecimentos/saberes ligados principalmente às africanidades.

Foi citada como exemplo dessa parceria docente-Secretaria de Culturas, a realização de festas juninas com apresentação de grupos de Jongo e de outras expressões culturais ligadas ao quilombismo, financiadas pela Secretaria de Culturas³⁵.

Em busca de dados sobre o perfil étnico-racial da comunidade escolar do Colégio Pedro II, só consegui obter informações sobre o corpo discente³⁶. No Quadro abaixo temos esse perfil³⁷.

QUADRO 5:							
Cor / Raça dos/as Estudantes do Ensino Básico do Colégio Pedro II / 2014							
CAMPI	BRANCA (Br)	PRETA (Pr)	PARDA (Pa)	INDÍGENA (In)	AMARELA (Am)	EM BRANCO	NÃO DECLARADA
Ed. Infantil	24,40 %	1,79 %	14,29 %	0,00 %	0,00 %	57,74 %	1,79 %
Realengo I	33,09 %	6,17 %	27,87 %	0,00 %	0,00 %	0,64 %	27,23 %
Humaitá I	61,06 %	4,57 %	11,30 %	0,00 %	0,00 %	22,40 %	0,48 %
Engenho Novo I	58,35 %	4,90 %	24,50 %	0,22 %	0,67 %	8,02 %	3,34 %
Tijuca I	4,05 %	0,23 %	0,68 %	0,00 %	0,00 %	95,05 %	0,00 %
São Cristóvão I	17,17 %	3,43 %	15,00 %	0,08 %	0,15 %	6,32 %	38,81 %
SUB-TOTAL - EP	33,02 %	3,51 %	15,90 %	0,05 %	0,13 %	32,03 %	11,94 %
Realengo II	29,89 %	4,98 %	16,57 %	0,06 %	0,00 %	33,07 %	15,43 %
Humaitá II	58,82 %	3,26 %	12,82 %	0,00 %	0,23 %	22,60 %	0,48 %
Engenho Novo II	35,15 %	3,20 %	9,52 %	0,00 %	0,09 %	51,26 %	0,78 %
Tijuca II	24,40 %	1,79 %	14,29 %	0,09 %	0,18 %	33,27 %	1,79 %
São Cristóvão II	40,21 %	3,43 %	15,00 %	0,08 %	0,15 %	6,32 %	34,81 %
São Cristóvão III	25,16 %	2,88 %	9,38 %	0,00 %	0,00 %	37,58 %	25,00 %
Centro	48,02 %	0,89 %	8,68 %	0,00 %	0,26 %	36,65 %	5,49 %
Niterói	36,56 %	3,51 %	12,02 %	0,00 %	0,00 %	43,91 %	4,01 %
Duque de Caxias	19,57 %	0,89 %	8,69 %	0,18 %	0,18 %	48,91 %	7,39 %
SUB-TOTAL - ES	35,30 %	2,75 %	11,88 %	0,04 %	0,12 %	34,84 %	10,57 %
TOTAL	36,38 %	3,35 %	12,42 %	0,05 %	0,11 %	30,45 %	17,24 %

³⁵Em 2014, a Secretarias de Culturas promoveu em torno de vinte eventos. Em 2015 passou de trinta eventos. Todos eles financiados com verbas exclusivas desse setor.

³⁶O levantamento apresenta as opções em acordo com aquelas utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE: branca, preta, amarela, parda ou indígena). O Colégio Pedro II apura a Cor/Raça de estudantes de forma autodeclaratória, no momento da matrícula. O método de autodeclaração é consagrado internacionalmente e foi ratificado pela Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizado em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul.

³⁷Fonte: SIAAC consulta realizada no período de 10/02/15 a 10/04/1 no Sítio eletrônico do CP II.

Ver em:

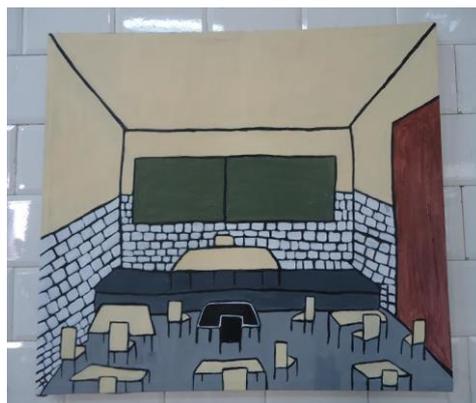
http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/perfil_discente/cor_raca_sexo_2014
(Acesso em 12/03/2016).

Do quadro acima, o aspecto de relevância³⁸ para as finalidades desse estudo refere-se à supremacia da Cor/Raça Branca. No somatório geral o percentual dessa cor/raça (36,38 %) indica mais do que o dobro da soma das outras quatro cores/etnias - preta, parda, indígena e amarelo (15,93 %). Essa superioridade se repete na grande maioria dos *campi*, com exceção aos *campi* São Cristóvão I (Br = 17,17 % / Pr + Pa + In + Am = 18,66 %) e Realengo I (Br = 33,08 % / Pr + Pa + In + Am = 34,04 %).

A cor/raça Parda é quase o quádruplo das outras três (Pa = 12,42 % / Pr + In + Am = 3,51 %) e a Cor/Raça Preta é três vezes superior às outras duas (Pr = 3,35 % / I + Am = 0,16 %). As demais chamam atenção pela baixíssima representatividade e pelo fato da Cor/Raça Amarela ser o dobro da Indígena (Am = 1,91 % / I = 0,71 %) e ter representatividade mínima em oito *campi* (por outro lado, essa etnia não possui nenhuma representatividade em 7 *campi*), enquanto a Cor/Raça Indígena tem representatividade em seis *campi* e nenhuma representatividade em 9 *campi*. A maior representatividade indígena encontra-se no *Campus* Duque de Caxias (0,18 %) e no *Campus* Engenho Novo I (0,22 %).

Na transição de alunos/as do EF1 para o EF2 e do EF2 para o EMR, a única Cor/Raça em que o percentual sofre acréscimo é a Branca (de 33,02 para % 35,30 %). As demais têm seus percentuais diminuídos. Faço duas observações interligadas. A primeira indica que o público atendido no EF1 é mais diverso do que os do EF2 e EM, provavelmente em razão do acesso por sorteio nos anos iniciais da Educação Infantil e do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. A segunda indica que a cor/raça Branca é a que tem obtido mais sucesso no ensino secundário, provavelmente em função da progressão interna do “Pedrinho” para o “Pedrão”, além de ser possivelmente a mais contemplada nos concursos discentes para ingresso no Colégio no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio.

³⁸ O maior quantitativo desse quadro fica por conta do elevado quantitativo de respostas em branco (30,45 %) e não declaradas (17,24 %) que somadas dão 47,69 % e passa a ser maior do que a raça/etnia branca (36,38 %). O *Campus* Tijuca I, com 95,05 % no quesito “Em Branco”, se destaca nesse aspecto. Em que pese impossibilitar melhor leitura dos demais dados, esse é um dado muito significativo e intrigante, pois ele pode significar dúvida quanto a sua própria cor/etnia, vergonha em se autodeclarar de acordo com determinada cor/etnia ou discordância com esse tipo de levantamento, entre outras possibilidades.

Fig. 4 – Aluna do 9º ano pintando – *Campus Centro*Fig. 5 – Pintura de aluna do 9º ano – *Campus Centro*

As fotos acima e abaixo apresentam trabalhos de alunos/as negros/as do 9º ano / EF2 do *Campus Centro*. Entre o vazio que expressa a minoria em sala de aula e a multiplicação surrealista de si no espaço escolar transitam a tensão de ser minoria étnico-racial num corpo discente de maioria branca.³⁹

Fig. 6 – Colagem de aluno do 9º ano – *Campus Centro*Fig. 7 – Colagem de aluno do 9º ano – *Campus Centro*

A aluna L. J. de 15 anos, que em 2014 cursava o 1º ano do Ensino Médio no *Campus Humaitá II*, expõe a situação de ser minoria em um colégio de brancos e revela as orientações familiares com preconceito e discriminação racial⁴⁰.

Eu estudo aqui há dez anos, desde o C.A., a Classe de Alfabetização. Eram três negros na sala enquanto a maioria toda era branca. É muito tenso passar por isso porque. Eu já sabia. Eu entrei no Colégio já sabendo que eu ia passar por isso porque o meu pai me avisou: “L., você vai para um colégio de elite e se você

³⁹ Fotos de trabalho de aluna de 9º ano do EF2 do *Campus Centro*, cedidas gentilmente pela equipe de Artes Visuais.

⁴⁰ Esse depoimento se encontra no documentário “Ninguém Nasce Assim”, citado na nota de pé de página número 83.

passar por uma situação ou racista, ou, enfim, por ser negra, você não vai poder ligar tanto pro preconceito porque é um Colégio que é assim. A maioria é branca. Enfim...”

(...) E a questão do professor. O primeiro professor negro que eu tive no Pedro II foi o professor Alessandro. Aliás, um ótimo professor. Mas ele foi o primeiro professor negro em nove anos de Colégio. Foi no ano passado, quando eu estava no nono ano. Não é que seja um erro, porque o Colégio é público, é pra todos. Mas eu fico muito triste de não ver a população negra aqui dentro.

Zora narrou sobre uma palestra no *Campus São Cristóvão II* sobre “A Mulher Negra” em que a palestrante tratou sobre ser branco no Brasil a partir dos conceitos de branquitude e branquidade. A palestrante convocou o auditório para a reflexão da seguinte forma: “Me chamaram aqui para falar de mulher negra, mas eu não quero mais falar desse negócio de preto, não. Enjoei. Vamos falar agora sobre branco.” Diante do “silêncio maravilhoso” que se formou ela continuou: “Ué, gente, não pode? A gente fica o tempo todo falando sobre o negro, a situação do negro. O racismo e o negro... Por que não pode falar de branco? Como é que a gente fala sobre isso? Vocês já pararam para pensar: o que é ser branco no Brasil?” Então, uma menina respondeu com a irreverência própria da adolescência: “É ser eu”. E a palestrante seguiu a partir daí:

Perfeito. É isso. Ser branco é você ter o direito de ser você mesmo. É você não precisar pensar o que é você, se explicar. Isso é ser branco. Isso é um privilégio. E quando a gente fala em branquitude a gente fala em privilégio. E aí a gente fala em porrada. Porque ninguém quer perder privilégio. (...) É você ter a certeza de não ter um alvo desenhado em suas costas só por causa da cor da sua pele, é um privilégio. E é um privilégio vital. Você sabe que a sua vida tem uma vantagem, um seguro de vida.

Como Zora deixou claro em sua narrativa, a visão manifesta acima compreende raça não como uma condição biomolecular, mas como uma (poderosa) construção fenotípica cultural que opera na dimensão do racismo e que a partir da cor da pele branca produz um salvo-conduto para a vida em sociedade. Segundo o pensamento decolonial, a noção de diferença pela ideia de superioridade da raça branca foi construída pelo “imaginário da brancura” que foi o primeiro grande discurso universalista dos tempos modernos, criado para fins de desenvolvimento do capitalismo mundial e a partir dele se definiu as suas múltiplas hierarquias pela divisão étnica do trabalho. Esse mito racista é conceituado da seguinte maneira por Castro-Gómez:

(...) el imaginario de la blancura producido por el discurso de la pureza de sangre fue una aspiración internalizada por todos los sectores sociales de la sociedad colonial y fungió como el eje alrededor del cual se construyó (conflictivamente) la subjetividad de los actores sociales. Ser «blancos» no tenía que ver tanto con el

color de la piel como con la escenificación personal de un imaginario cultural tejido por creencias religiosas, tipos de vestimenta, certificados de nobreza, modos de comportamento y (esto es muy importante) formas de producir y transmitir conocimientos. (2005, p. 60)

Essa visão é compartilhada nesse trabalho e a partir dela compreendo que o padrão monocultural escolar se caracteriza pela branquitude⁴¹ que, segundo Lima (2014), não se refere apenas a características ligadas a cor/etnia, mas envolve também normatizações quanto às categorias de classe social (classe média), gênero (masculino), sexualidade (heterossexuais), religião (cristãs) etc.

3.4. As diferenças nas salas de aula: a percepção de docentes de Artes Visuais

Empregar igual desvelo na instrucción de todos os Alumnos sem distincção alguma.⁴²

De acordo com as respostas ao questionário dessa pesquisa, a maioria do corpo docente de Artes Visuais do CP II é natural do Rio de Janeiro (86%) e do sexo feminino (96%)⁴³. Sobre a Cor/Raça, as auto-declarações foram as seguintes:

⁴¹ Segundo Jesus (2012), apoiada em Edith Piza (2012), os termos branquidade e branquitude diferem do ponto de vista conceitual ao tomar os termos negritude e negridade como pressupostos da sua aplicação. Branquidade está associada ao termo negridade, utilizado nas décadas de 20 e 30 pela Frente Negra Brasileira para, de forma geral, fazer a aproximação dos negros do referencial branco e favorecer a sua aceitação social. Branquitude refere-se à superação do ideal branco através da aceitação da existência do privilégio por parte dos brancos e, conseqüentemente, o combate ao racismo. Dessa forma, branquitude associa-se à definição de negritude e a um campo de significados que, grosso modo, diz respeito a construção de uma identidade negra positiva. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf> (acessado em 11/01/2017)

⁴² Primeiro Regulamento do Colégio Pedro II. “COLLECCÃO DAS LEIS DO IMPERIO DO BRASIL. 1838. TOMO 1º. PARTE 2ª. SECCÃO 6ª. REGULAMENTO N.º 8- de 31 de Janeiro de 1838. Contêm os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. Capitulo IV. Dos Professores. Fonte: Sítio Eletrônico do Colégio Pedro II. Ver em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/collecao_leis_1838_parte2.66-101.pdf (Acesso em 05/08/2016).

⁴³ As mulheres são maioria no DDAV (na disciplina Desenho existe um quantitativo maior de professores do que em Artes Visuais, mas ainda assim o número de professoras é maior nessa disciplina). O total de docentes efetivos de artes visuais no “Pedrão” foi de nove professores em 2015, e seis em 2016. No “Pedrinho” foram 3 em 2015 e 2 em 2016. Na Educação Infantil, nenhum. Esses dados sugerem que a feminização da profissão torna-se ainda maior nos segmentos iniciais do ensino básico. Em relação ao CP II como um todo, não encontrei dados atualizados sobre percentuais de Docentes por Sexo. No Projeto Político Pedagógico de 2002 constava que 70,41% de docentes eram do sexo feminino (690 docentes) e 29,59% do sexo masculino (290 docentes). O que encontrei de mais recente foi a informação sobre a maioria feminina entre funcionários/as do Colégio: do total de 2.365 servidores/as, 1.472 (62,24 %) são do sexo feminino. As mulheres também são maioria na ocupação dos principais cargos da hierarquia de comando da instituição que assinala 212 mulheres e 134 homens, com a seguinte distribuição por ocupações:

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 religião⁴⁴ (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”).

Em relação ao corpo discente, de acordo com a percepção dos/as entrevistados/as⁴⁵, as principais diferenças assinaladas foram étnico-racial, religião, gênero/opção sexual, localidade de moradia, de classe social, baixa visão e cegueira. Essas diferenças mudam de intensidade de um *campus* para outro e, de acordo com as experiências institucionais dos vinte e um entrevistados/as⁴⁶, determinam tensões de diferentes configurações.

O corpo discente dos *campi* do Humaitá tem um perfil de predominância da Cor/Raça Branca e são marcados pelo convívio do mais rico com o mais pobre - dos que nas férias viajam para a Disney, com o que vai para o sítio da avó e com aquele que não vai para lugar nenhum e fica jogando *videogame* o tempo inteiro.

Nos *campi* de Realengo e São Cristóvão, ao contrário, o quantitativo de alunos/as negros/as é muito alto, chegando a 70% em CSC II. Nando (egresso do

Direção de Pró-Reitorias (F = 1 / M = 1); Diretorias Gerais de *Campus* (F = 9 / M = 5); (F = 1 / M = 1); Cargos de Direção (F = 15 / M = 15); Chefias de Departamento (F = 20 / M = 9); Cargos de Chefia (F = 164 / M = 104).

Fonte: Sítio Eletrônico do Colégio Pedro II. Ver em: http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/211-noticias2015/2493-cpii-faz-homenagem-%C3%A0s-servidoras-pelo-dia-internacional-da-mulher.html (Acesso em 04/04/2016).

⁴⁴ Quanto à religião, chamou atenção o número de docentes sem religião (13), igual ao número de católicos. Esse dado não indica que sejam ateus (ninguém declarou-se ateu) e não tenham fé (em duas respostas isso ficou claro).

⁴⁵ Nesse tópico abordo as diferenças a partir da percepção dos/as entrevistados/as sem recorrer aos dados existentes a respeito do perfil discente disponibilizados pelo projeto “CP II em Números”. Esses dados estão disponíveis em:

http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/ensino/quadro_efetivo_discente/educacao_basica/2014

http://www.cp2.g12.br/images/cp2_numeros/municipio_residencia_alunos.pdf

http://www.cp2.g12.br/images/cp2_numeros/renda_familiar_discente.pdf

http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/perfil_discente/cor_racasexo_2014

http://www.cp2.g12.br/images/cp2_numeros/faixa_etaria_alunos_2014.pdf

⁴⁶Em relação às experiências dos/as entrevistados/as com os *campi* do CP II, eles/as podem ser divididos/as da seguinte forma: *Campi* São Cristóvão (11), *Campi* Humaitá (6), *Campi* Tijuca (2), *Campus* Realengo II (1), *Campus* Centro (1). Uma entrevistada, contabilizada apenas em São Cristóvão, também trabalhou no *Campus* Engenho Novo II, *Campus* Humaitá II e *Campus* Tijuca I.

concurso de 2013) e Alice (egressa do concurso de 1992) disseram não terem presenciado casos de racismo, preconceito ou discriminação racial nos *campi* de SC II e SC III, respectivamente. Ocorrendo a mesma percepção de ausência por parte de Nilmar (egresso do concurso de 2010) no *Campus* Realengo II, onde a composição étnico-racial dos/as alunos/as é predominantemente negra.

Alice relatou que, pelo contrário, seus/suas alunos/as se sentem a vontade para relatarem em sala de aula casos de racismo que sofreram fora da escola. Uma questão recorrente é a do cabelo para os/as alunos/as afrodescendentes, como no caso narrado por ela em que uma aluna “afro-loira” reclamou assim: “Não tem uma vez que eu não vá no cabeleireiro que ele não me pergunte se quero uma solução para o meu cabelo. (...) E eu sempre digo para ele: ‘Não, não. Eu gosto do cabelo de negro’”.

Nos *campi* de Realengo e São Cristóvão existem grandes contrastes socioeconômicos entre os/as alunos/as que são refletidos nos locais de moradia e nos deslocamentos residência-escola-residência. Segundo Nando, em São Cristóvão convivem alunos/as que moram na Barra (que não andam sozinhos na cidade ou só passaram a andar quando estavam no 1º ano do Ensino Médio) e os/as que moram no Morro do Alemão (com exposição cotidiana a cenas de violência, principalmente devido aos embates entre policiais e traficantes de drogas).

Inês (egressa do concurso de 2002) citou a diferença de perfil entre os corpos discentes dos *campi* T I e SC I, unidades escolares onde trabalhou, e os alunos desses *campi*. No *Campus* Tijuca I, há até 10 anos atrás predominava a classe média e não havia tanto o preconceito por bairros de moradia. Ela (além de Alice que citou situações semelhantes em relação à sua experiência no *Campus* Engenho Novo II, com turmas de 8º ano) contou ter tido numa turma apenas uma aluna negra, filha de empregada doméstica, e alvo de olhares difíceis, ligados a preconceito e racismo, de quase todos/as os demais alunos/as.

Em São Cristóvão, o xingamento “favelado” é muito comum entre os/as alunos/as, podendo ser proferido por um/a aluno/a morador de favela para outro/a que mora em favela também. Ela contou que aprendeu com seus/suas alunos/as que a favela tem as suas hierarquias, pois quem mora mais perto do asfalto tem um *status* maior entre os/as favelados/as, quem mora no meio do morro tem um *status* intermediário e quem mora no alto do morro tem o *status* menor. Essas

classificações têm como critério a maior ou menor facilidade para se chegar em sua residência, no caso de comunidades localizadas em morros isso significa maior ou menor esforço no percurso diário.

Inês relatou que o trabalho com as diferenças socioculturais em sala de aula é tenso porque eles têm muitos embates no convívio diário. Em São Cristóvão as turmas são um raio-x da sociedade e as tensões sociais vazam na hora que os/as alunos/as têm oportunidade de se expressar. Às vezes, logo no início das aulas, sentados/as na Roda de Conversa, basta o olhar no olho para explodir uma briga entre alunos, muitas vezes por conta de rixas antigas, em que aparecem ofensas racistas, homofóbicas, de vários níveis de preconceito.

Em São Cristóvão e Realengo existe a maior diversidade de bairros de moradia dos/as estudantes, em contraste com os *campi* Tijuca e Humaitá. Foi recorrente a referência à discriminação sócio-econômica e geográfica entre os/as alunos/as, havendo hesitação por parte dos mais pobres em dizer onde moram. A fala de Nilmar ilustra essa situação no *Campus Realengo II*:

E tem uma questão que também é engraçada na zona oeste, que tem uma questão geográfica de onde você mora, isso é muito legal de comentar. Toda aula eu faço isso no começo, todo início de semestre eu pergunto para cada um qual o nome, quantos anos tem e qual o bairro em que mora, eles morrem de vergonha de falar que moram em Realengo, em Bangu ou no subúrbio. É impressionante, fica assim: "não vou falar, não vou falar... tá, moro em Campo Grande". Enquanto isso quem mora na Barra, na Freguesia, fala; mas, é zoadado: "Tem dinheiro", "Moro na Taquara", "Moro em Bangu", temessa construção simbólica de onde você mora, quem você é, esse jogo todo.

Em Realengo, bairro que comporta uma grande área militar, a maioria dos/as alunos do CP II são filhos/as de militares e querem ser militares também. Existem muitos/as alunos/as moradores/as da Barra da Tijuca, filhos de empresários, assim como aqueles/as de famílias pobres moradores/as desse bairro. Porém, na percepção de Nilmar, as maiores tensões entre os alunos não são socioeconômicas, nem de gênero ou ligadas à homofobia, mas sim religiosas. Os/As evangélicos/as são maioria.

Nilmar, Nilo, Nando e Inês relataram sobre o complexo de inferioridade de alunos/as que moram em áreas afastadas do centro e da zona sul da cidade. Para Nilmar esse sentimento é resultado do simbolismo existente em relação ao subúrbio da cidade do Rio de Janeiro e que foi construído historicamente na

perspectiva de oposição à hegemonia da zona sul⁴⁷, em processo semelhante ao estigma sobre o Nordeste do Brasil em relação ao Sul e Sudeste. Ele deu o exemplo de alunos/as de Realengo do Ensino Médio que têm pouca referência visual de prédios e acham estranho andar em ruas com prédios, moradores de rua e trânsito com fluxo intenso⁴⁸.

Em relação aos *campi* Tijuca I e Centro, as tensões mais comuns em sala de aula envolvem casos de homofobia. Ana contou o caso de um aluno que só fazia autorretratos como mulher, sendo essa uma situação instituída e que tinha a aceitação da turma. Segundo ela, é necessário relativizar os papéis e ter em conta a transitoriedade da vida, pois dependendo da idade do aluno, a sexualidade evidenciada como homossexual pode ser móvel, tanto quanto aquela de quem se acha muito confortável na sua heterossexualidade.

No *Campus* Tijuca I, com crianças pequenas, a situação é bem mais difícil de lidar. Nívea disse que a homofobia é muito clara, principalmente em relação aos meninos com “trejeitos afeminados”. Segundo ela: “Aí, é muito complicado (...) as crianças vão em cima mesmo. Elas não têm piedade. Eu acho muito mais forte a homofobia do que os outros casos.”

No *Campus* São Cristóvão II, apesar da existência de muitos/as alunos/as evangélicos/as e católicos/as, além daqueles/as sem religião e dos/as pertencentes

⁴⁷ Nilmar citou o trabalho "A invenção de Copacabana", de Julia O'Donnell, historiadora da UFRJ, que conta a história de como, desde o Túnel Velho, um grupo de intelectuais construiu o bairro de Copacabana como um espaço do cosmopolitismo carioca, até ele virar um cartão postal, bossa nova, etc. Ele se referiu ainda a outro estudo dessa mesma autora em que ela pesquisou sobre o atual caráter depreciativo referente aos bairros do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro (principalmente, Madureira, Cascadura, Realengo, incluindo Bangu e Campo Grande, apesar de se localizarem na zona oeste da cidade), assinalando que antes do século XIX não havia esse estigma e que a ideia de modernidade da cidade ficou restrita à zona sul, e que nesse processo foi realizado o apagamento do subúrbio que passou a ser associado com a construção da malha ferroviária, compreendida como periferia e local de moradia inferior à zona sul.

⁴⁸ As reverberações da relação assimétrica entre zona sul-subúrbio existem dentro da própria rede de ensino do CP II. No tempo em que trabalhei na instituição, as unidades escolares Engenho Novo I e II eram chamadas de “Pedro II Rural” e “Sibéria”, pois para lá eram enviados os/as professores/as que tivessem problemas em outras unidades escolares. Percebo que em Realengo, sucede-se o mesmo estigma, pois internamente é chamada de “Realonge”. Uma entrevistada relatou um caso recente de professora de artes visuais com problemas de cognição que foi enviada para o *Campus* Realengo I, acionando o estigma institucional dessa visão hegemônica, relacionado a um *ranking* entre os *campi* em que os primeiros colocados (*Campus* Centro e Humaitá II) obtêm prioridades, principalmente na escolha dos/as “melhores” docentes e de carga horária menos carregadas para as equipes, na razão direta de se preterir benesses às unidades escolares mal colocadas, Engenho Novo e Realengo. Duque de Caxias e Niterói, *campi* mais recentes, tem melhor posicionamento em função de terem apenas o Ensino Médio, pois a desclassificação em foco envolve também uma hierarquia entre os segmentos de ensino. Segundo uma entrevistada, “Realonge I”, até pouco tempo atrás, era o *campus* para onde se enviava os “professores piores”: “Deu merda no Humaitá? É ruim terminar o contrato? Dá muito trabalho? Joga em Realengo.”

às religiões afro-brasileiras (Candomblé e Umbanda), Nando considerou que a intolerância religiosa é pequena.

A maior diversidade de casos envolvendo diferenças no corpo discente foi relacionada aos *campi* de São Cristóvão ⁴⁹. Nesse complexo escolar (todos os *campi* – CSC I, CSC II e CSC III - situam-se no mesmo endereço do bairro que também abriga a Reitoria, as Pró-Reitorias, os departamentos disciplinares e os setores administrativos), além dos contrastes já mencionados, foram assinalados ainda as seguintes diferenças: os/as estudantes albinos/as, deficientes visuais (cegos e de baixa visão) e transgêneros.

Houve recorrência ao caso de estudante transgênero do *Campus* São Cristóvão II que foi impedido de assistir aula devido ao uso do uniforme escolar incompatível com o seu sexo biológico. Esse caso deu origem a mobilização estudantil denominada Saiato, que foi considerada um marco no processo que levou a extinção do uniforme binário no CP II.

Segundo Alice, no Ensino Médio o processo de inclusão nas aulas de Artes Visuais é dinâmico e facilitado pelo trabalho com os/as alunos/as cegos/as e de baixa visão⁵⁰ que serve de referencial para outras inclusões devido à “facilidade de estar com esse outro tão diferenciado que é o aluno cego”, o que acaba sendo um gancho para se trabalhar com outras diferenças. A cultura cega faz parte do *Campus* São Cristóvão III desde a década de 1980. Em 2015, todas as turmas do 1º ano do Ensino Médio do turno da manhã desse *Campus* receberam alunos/as cegos ou de baixa visão (foram seis turmas com média de dois alunos/as por turma) que participam das aulas portando a reglete (um tipo de prancheta com os furinhos para escrita em braile), a bengala branca, gravadores (alguns/mas gravam as aulas), *lap-top* e se sentam na primeira fileira, próximos aos/às professores/as.

Para Alice há uma receptividade e interação construída há anos entre eles/as e os alunos/as videntes, havendo muito interesse destes/as pelo material daqueles/as, principalmente pela bengala que pedem emprestada para experimentarem andar de olhos fechados pela escola.

⁴⁹ Essa percepção emergiu também em função da maioria dos /as entrevistados/as terem tido experiências nos *campi* desse bairro.

⁵⁰ Historicamente os/as alunos/as cegos/as e com baixa visão tiveram inserção institucional concentrada no *Campus* São Cristóvão III (CSC III) onde funcionou o Núcleo de Educação Especial, com uma sala de recursos e uma equipe para atendimento a esses/as alunos/as, e que hoje denomina-se Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes), existente em todo os *campi*.

3.5. Eles tinham questões da escola, principalmente da relação professor-aluno”: a irrupção de movimentos identitários discentes

Então, se criou um núcleo de estudos afro-brasileiros, se criou o núcleo de diversidade sexual e de gênero na escola.

(...) Claro que são coisas institucionalizadas também, mas essa institucionalização vem como desdobramento de uma série de outros problemas que vão aparecendo no cotidiano na escola. Por exemplo, tem grêmios no Colégio que tem um núcleo de diversidade sexual e de gênero muito antes da Reitoria formar isso oficialmente. Então, é claro que a sociedade civil constrói essas necessidades muito antes da instituição, muito antes da lei. Então, a lei vem como consequência de demandas da sociedade (Nilo, professor de Artes Visuais do CP II desde 2010).



Fig.8 Logo CP II



Fig.9 Logo Feminismo ¾



Fig.10 Logo NEAB



Fig.11 Logo Retrato Colorido

No período em que pesquisei no Colégio Pedro II me surpreendeu a intensidade do atravessamento de seu cotidiano escolar por movimentos de reconhecimento identitários de caráter étnico-racial e de gênero e sexualidade, principalmente por parte do corpo discente. O que, definitivamente, não existia até 2010 quando trabalhei na instituição - ao menos não acontecia com a intensidade com que tem se apresentado no tempo presente.

Alguns acontecimentos marcaram essa nova etapa na história do CP II, a saber.

- ✓ **2013** – A criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-CP II) e do Coletivo Feminismo ¾.
- ✓ **2014** – A aula Inaugural “As diferenças constituem a riqueza coletiva da humanidade, mas por que foram degradadas em fontes de discriminação entre seres e sociedades humanas?”, Professor Kabengele Munanga/USP. Criação do Retrato Colorido, coletivo LGBT do Colégio Pedro II, no *Campus* São Cristóvão em 2014 após um ato de homofobia ocorrido em uma festa de formatura do Colégio. Atualmente tem representação em oito *campi*.
- ✓ **2014** – Realização do I Circuito Afro-Brasileiro do Colégio Pedro II / NEAB-CP II e a mobilização estudantil denominada Saiato.



Fig. 12. Notícia sobre o Saiato de alunos/as do CP II⁵¹

- ✓ **2015** – A aula inaugural “Cotidiano escolar, currículo e heteronormatividade: desafios para uma educação de qualidade para todos”, Rogério Diniz Junqueira / Inep.
- ✓ **2015** – O fim da Jubilação e adoção de procedimentos de inclusão (Criação do NAPES).
- ✓ **2015** – A criação do Grupo de Estudos Institucional de Gênero e Sexualidade (ELOS).
- ✓ **2016** – O Colégio Pedro II comunica o cumprimento do Decreto Nº 8.727, de 28 de abril de 2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou

⁵¹O Saiato, ocorrido em 13 de setembro de 2014, realizado por um grupo de estudantes que protestou no *Campus* São Cristóvão III contra o impedimento de estudante transgênero entrar no Colégio vestindo saia. O ato se caracterizou pelo fato de meninos usarem saias em defesa da liberdade de uso do uniforme escolar e contra a determinação existente no atual Código de Ética Discente que estipula o uso correto de uniforme e que todos/as devem obedecer. Foi criado também o movimento #VouDeSaia que teve grande repercussão interna e gerou várias reações de apoio nas redes sociais, além de ter atraído a atenção da mídia.

Fontes: Revista eletrônica Geledés: <http://www.geledes.org.br/alunos-de-colegio-fazem-saiaco-em-apoio-estudante-transgenero-proibida-de-usar-saia-na-escola-rio/#ixzz42KPhsteQ> (Acesso em 11/04/2016); Notícias R&: <http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/estudantes-de-colegio-tradicional-do-rio-protestam-a-favor-de-aluno-que-foi-a-aula-de-saia-03092014> (Acesso em 11/04/2016).

transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional ⁵².

- ✓ **2016** – O fim da obrigatoriedade de uso binário do uniforme escolar com a Portaria 2.449, de 22 de julho de 2016 ⁵³.



Fig. 13 – Foto de capa do *facebook* do coletivo Retrato Colorido - 2016 ⁵⁴

As paixões que têm assaltado essa territorialidade escolar são expressas pelas militâncias virtuais de estudantes surgidas, sobretudo, a partir de 2014, e voltadas para questões identitárias que abrangem política, gênero, sexualidade e étnico-racialidade que vêm constituindo uma rede virtual em defesa de causas específicas e de identidades interseccionais ⁵⁵, conforme explicita a imagem abaixo.

⁵² Ver em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm (Acesso em 22/10/2016).

⁵³ Ver em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Setembro/portaria2449.pdf> (Acesso em 22/10/2016).

⁵⁴ Foto de capa do Sítio Eletrônico do Coletivo Retrato Colorido. (Acesso em 20/11/2016).

⁵⁵ Interseccionalidade é um termo cunhado pela professora norte-americana Kimberlé Crenshaw, em 1989. O conceito já existia, mas ela deu um nome a ele. A definição segundo seu livro é: “A visão de que as mulheres experimentam a opressão em configurações variadas e em diferentes graus de intensidade. Padrões culturais de opressão não só estão interligados, mas também estão unidos e influenciados pelos sistemas interseccionais da sociedade. Exemplos disso incluem: raça, gênero, classe, capacidades físicas/mentais e etnia.”

Segundo essa compreensão, certos grupos de mulheres possuem diferentes camadas identitárias e têm que lidar com múltiplas facetas na vida. Uma mulher negra, por exemplo, está sujeita a enfrentar tanto o racismo como o sexismo na sua vida cotidiana. Desse forma, a interseccionalidade combate a ideia da padronização do feminismo pelo reconhecimento de que nem toda feminista é branca, classe média, cisgênera e sem limitações físicas e intelectuais.



Fig. 14. Foto do período de ocupação do *Campus* Niterói - 2016

Essas militâncias não se limitam ao domínio virtual e transcendem para atividades presenciais com a promoção de debates, saraus, atos públicos, presença na mídia, etc (ver fotos abaixo de algumas dessas ações estudantis). Destaco entre elas o Feminismo $\frac{3}{4}$ e as Frentes Negras de Alunes do CP II ⁵⁷.

O Coletivo Feminismo $\frac{3}{4}$ ⁵⁸ foi criado no *Campus* Niterói e que se encontra em expansão nos *campi* Humaitá, Engenho Novo, Tijuca, São Cristóvão e Realengo. O sítio eletrônico desse coletivo registrou em 07/01/2017 os seguintes quantitativos: 104.521 total de curtidas na página e 104.032 seguidores/as.

Fonte: <http://blogueirasfeministas.com/2014/07/feminismo-interseccional-que-diabos-e-isso-e-porque-voce-deveria-se-preocupar/> (Acesso em 27/08/2016).

⁵⁶ Foto postada no *facebook* pelo coletivo Feminismo $\frac{3}{4}$, em 28/12/2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/feminismode34/photos/a.408162932639448.1073741830.399278810194527/1073002069488861/?type=3&theater> (Acesso em 07/01/2017).

⁵⁷ Utilizo a expressão Alune/s conforme utilizado por essas entidades que também utilizam o termo Alunx/s.

⁵⁸ A definição de coletivo segundo o sítio eletrônico “Coisas do Gênero” é a seguinte: “Os Coletivos são espaços de auto-organização de grupos com interesses em comum que lutam por causas específicas. Diferente do modelo tradicional dos grêmios estudantis, nos coletivos não há hierarquia, divisão de cargos e eleições, nem diferenciação entre os membros, todos têm o mesmo poder de decisão em todos os assuntos, possibilitando maior protagonismo dos participantes. Quanto às formas de ação, os coletivos realizam rodas de conversa, cine debates, oficinas de cartazes, atos de protesto. Nos últimos anos, essa forma de movimento social tem se ampliado nas escolas e universidades.”

Disponível em: <http://mundoandrogino.wixsite.com/macg/single-post/2016/06/23/Retrato-Colorido-e-C%C3%ADrculo-Crom%C3%A1tico-coletivos-LGBT-ganham-for%C3%A7a-no-esp%C3%A7o-escolar> (Acesso em 07/01/2017).



Fig. 15. Foto do movimento de alunas do CP II "Não Merecemos Ser Estupradas" – 2016



Fig. 16. Foto do movimento de alunas/os do CP II "Todas por todas" - 2016

Esse coletivo trabalha com o conceito de que o feminismo é a ideia radical de que as mulheres são gente e, portanto, merecem respeito social consagrado em direitos e atos educativos para conter o feminicídio, entre outras violências de gênero. Nesse sentido, divulgaram os dados do IPEA para abordar o machismo e as questões de gênero em postagem de 18 de outubro de 2015, a saber. Das 527

⁵⁹ No início de 2014, alunas do Colégio Pedro II aderiram à campanha #EuNãoMereçoSerEstuprada, veiculada nas redes sociais, em reação à pesquisa divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) que revelou que 58,5% dos/as entrevistados/as acreditam que o estupro está relacionado com a conduta das mulheres. A ação refere-se especialmente ao fetiche sexual com o uniforme do Colégio Pedro II, conforme pode ser visto/lido na performance fotográfica acima "NãoMerecemosSerEstupradas".

Fonte: Sítio Eletrônico do Colégio Pedro II. Ver em: http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/143-noticias2014/1176-alunas-do-col%C3%A9gio-pedro-ii-aderem-campanha-contra-estupro.html (Acesso em 06/04/2016).

⁶⁰ No dia 7 de abril de 2016, estudantes denunciaram assédio físico e psicológico no Colégio Pedro II no *Campus* Humaitá II na Manifestação "Todas Por Todas", organizado pela Frente de Mulheres do Grêmio Marcos Nonato da Fonseca / *Campus* Humaitá II, em que houve denúncias de casos de assédio e abuso contra alunas desse *Campus*, sinalizando que os mesmos são recorrentes no local.

mil pessoas estupradas por ano no Brasil, 89% são mulheres e 70% são crianças e adolescentes.

Ele se configura como um observatório e se define da seguinte forma: “Somos alunxs do Colégio Pedro II (*Campus* Niterói) que cansaram de ver o machismo não só fora das escolas, mas dentro delas. Nosso intuito é conscientizar e esclarecer a todos visando os direitos das mulheres, contra a opressão machista da sociedade”⁶¹.

Suas atenções incluem as formas de preconceito e discriminação que impregnam o conhecimento escolar. Um exemplo disso foi a postagem feita em 13 de abril de 2014, com a imagem de uma questão Retirado do livro "Química na abordagem do cotidiano", volume 3, utilizado no Colégio Pedro II, seguido do seguinte comentário: “E hoje nos deparamos com uma educação que perpetua conceitos machistas, retrógrados... Que desfavor, hein?”⁶²

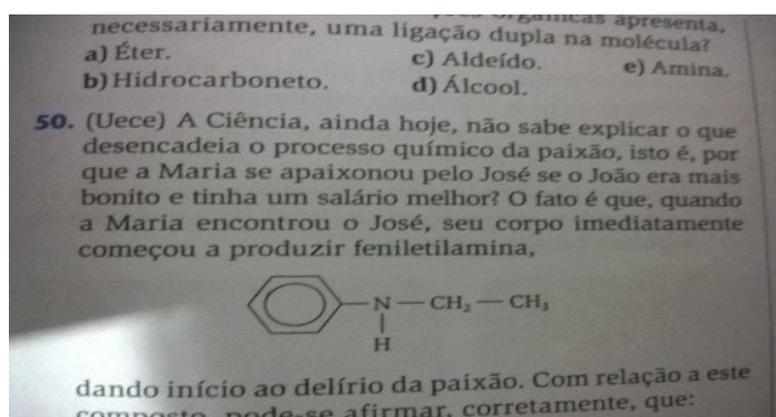


Fig. 17. Postagem de foto retirada da conta do *facebook* do Coletivo Feminismo ^{3/4}

As Frentes Negras de Alunos/as do Colégio Pedro II (FNs) surgiram a partir do segundo semestre de 2015 com o objetivo de “desconstruir o racismo, presente em nossa sociedade desde as formas mais sutis até as mais evidentes, e de conscientizar sobre as questões étnico-raciais”. Esses grupos têm se organizado nos *campi* Duque de Caxias, Engenho Novo II, Humaitá II, Niterói, São Cristóvão

⁶¹ Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/seis-que-sabem/entrevista-feminismo-de-34-10232592.html#ixzz4V53tfbXs> (Acesso em 07/01/2017).

⁶²Um dos tantos comentários em relação a essa postagem, expressa o tom de indignação dos/as seguidores/as dessa comunidade virtual: “Avisa ao imbecil q elaborou a prova que Maria se apaixonou por quem ela bem entender, que Maria pode se sustentar sozinha, que renda não é critério de escolha de parceiro, que Maria pode sair com os dois ao mesmo tempo se quiser, que Maria pode se apaixonar por Joana, que Maria pode ficar sozinha se assim decidir, que antes de tudo e mais nada... Pegue seu machismo e vá PQP!” (Nota: manteve a escrita original e informal apresentada pela autora).

III e Tijuca II para levar à comunidade escolar uma pauta de questões sobre identidade, apropriação cultural, padrões de beleza, entre outros temas afins.

No período de realização dessa pesquisa haviam sido constituídas as seguintes FNs: FN Lélia Gonzalez (*Campus Tijuca II*), FN AFROnta (*Campus São Cristóvão III*) e FN Dandara dos Palmares (*Campus Humaitá II*).

O ensino da história e cultura afro-brasileira tem sido uma reivindicação dessas entidades. Para a aluna Y. F., de 17 anos, que integra a Frente Negra AFROnta, é importante que a escola inclua o ensino da história negra para além da escravização e colonização do continente africano e que esta seja uma prática contínua. “Isso não deve ser discutido em um mês só, e sim durante todo o ano”. A aluna E. P. destacou a importância da escola valorizar pensadores e personalidades negras que tiveram destaque em suas áreas de atuação para que o aluno negro se identifique e se orgulhe de suas raízes. Segundo ela: “Se um aluno negro passa a vida toda só escutando a visão de pensadores brancos, que referência vai ter para se identificar?”⁶³

Um dos desdobramentos do Ato/Manifesto Ato/Manifesto "EDUCAÇÃO SIM, RACISMO NÃO!", em repúdio ao caso de injúria racial no Campus Humaitá II narrado no item anterior, foi a realização do evento “Fela Kutí: Afrobeat e a Resistência Negra”⁶⁴ promovido pelo Grêmio Estudantil do *Campus Humaitá* junto com a Frente Negra Lélia Gonzalez. Esse evento contou com a participação de professores/as e foram realizadas Oficinas de Turbantes por Gessica Justino, bailarina e pesquisadora de cultura popular, educadora no Projeto Afrobetizar e produtora do Coletivo Obá. Houve também uma mesa de debates com o tema “A luta política de Fela Kutí: pan-africanismo, antiautoritarismo e resistência negra.”

Da efervescência desses movimentos surgiu, no final do ano de 2014, um procedimento contestatório que ficou conhecido como o Mural da Vergonha (MV) e que gerou muito mal estar e tensão na comunidade acadêmica. Essa prática consistiu em recolher frases preconceituosas, principalmente de teor machista, homofóbico e racista, ditas por servidores/as, alunos/as e professores/as,

⁶³ Fonte: Sítio eletrônico do Colégio Pedro II. Ver em: <http://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/4042-frentes-negras-ganham-for%C3%A7a-no-cpii.html> (Acesso em 26/03/2016).

⁶⁴ Fonte: <http://www.geledes.org.br/frente-de-alunxs-do-colegio-pedroii-discute-genero-etnicidade-politica-e-sociedade/>. Publicado em 30 de setembro de 2015 e atualizado às 10:33. Categoria: Educação (Acesso em 20/03/2016).

fora ou dentro de sala de aula, para expô-las publicamente à comunidade escolar em um mural (MV) sem, no entanto, colocar os nomes dos/as autores/as. Mas, mesmo mantendo-se o anonimato, a maioria de seus/suas os/as autores/as eram reconhecidos/as, inclusive pelos/as próprios/as, pois eram frases muito específicas e impactantes que “envergonhavam mesmo.” (afirmação de Zora, representante do NEAB-CP II).

O MV do *Campus São Cristóvão III*, montado em agosto de 2015, durante a I Semana da Diversidade de Gênero, teve muita repercussão interna devido a frase “O estupro é justificado biologicamente”, identificada como sua por um professor contratado de Biologia que se revoltou contra esse registro e reclamou com os/as alunos/as. O episódio precisou da intervenção das chefias dos departamentos de Biologia, a qual estava ligado o professor, e de Sociologia, ao qual pertence a professora organizadora do evento. O professor foi repreendido e teve que se retratar diante da turma na qual proferiu a frase.

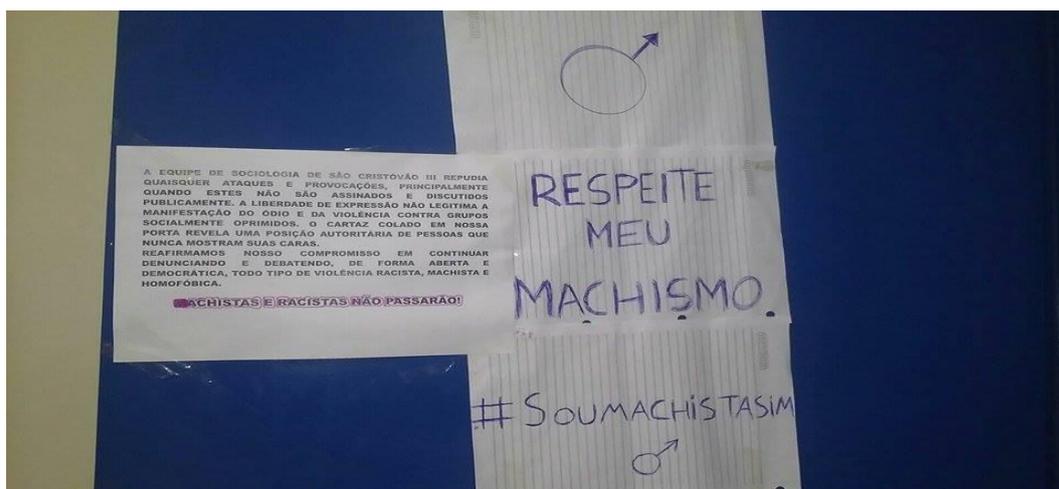


Fig. 18. Foto de cartaz de alunos/as colado na sala do Departamento de Sociologia

Entretanto, alunos/as incomodados e “seguidores/as” do professor repreendido reagiram colando um cartaz na porta da sala do Departamento de Sociologia, no Complexo de São Cristóvão com a seguinte escrita: “Respeite o meu machismo. Sou machista sim” A chefia desse departamento não retirou o cartaz, mas colou sobre ele uma nota Repudiando o fato dele ser expressão de posicionamentos autoritários e argumentando que “a liberdade de expressão não legitima a manifestação do ódio e da violência contra grupos socialmente oprimidos”, além de afirmar o compromisso em denunciar e debater de forma

aberta e democrática sobre todo tipo de violência racista, machista e homofóbica (ver foto acima).

Eloise, do Grupo ELOS, fez questão de dizer que o pensamento conservador “mora ao lado de todas essas reivindicações que atualmente sacodem o Colégio”. Ela contou que após a aula inaugural de 2015, sobre Gênero e Sexualidade, alguns/algumas professores/as se dirigiram revoltados/as para a Pró-Reitora de PROPEGPEC dizendo: “Vocês vão acabar com o Colégio. Isso não vai dar certo.” Além disso, ela trouxe alguns fatos da resistência conservadora, entre eles o do relato abaixo:

No *Campus* Centro, por exemplo, por conta de um evento promovido pelo professor Tarcísio, de História (membro do Partido Socialismo e Liberdade – PSOL, pelo qual concorreu nas eleições presidenciais de 2013), para discutir sobre o tema da maioria penal, um grupo de alunos/as exigiu que alguém fosse falar a favor da redução da maioria penal. E o escolhido foi o deputado estadual Flávio Bolsonaro, de posições ultraconservadoras. Como eu soube disso? Eu li no *facebook*: “Em tempos em que Bolsonaro é convidado a vir à escola...” Aí, eu fui procurar saber e soube que os alunos criaram a Liga Reacionária e Conservadora, e que quer entrar no grêmio e quebrar o grêmio todo. Em São Cristóvão, devido ao fato do Departamento de Sociologia ter montado o evento sobre gênero em São Cristóvão III, foi colada uma folha na porta do departamento com os dizeres: “Sou machista, sim. Respeite o meu machismo.” Porque esse professor de Biologia é muito popular. Ele arregimenta o pensamento conservador. E os alunos vão em defesa desse pensamento. É um pensamento menos elaborado, muito mais fácil. Mas ele não tinha o direito de fazer isso. Porque ele fala que o estupro é justificado cientificamente. Isso é crime.

Em 2015, no mesmo ano em foi criado, o Grupo ELOS realizou uma reunião com o corpo discente no Complexo Realengo, no dia 23 de setembro, em que participaram aproximadamente 200 jovens. Foi passado um filme com depoimentos de pessoas que romperam com a sua orientação biológica de gênero e depois abriu-se para um debate sobre o assunto. Segundo Eloise:

Eles queriam falar. Fizeram filas pra falar e tinham histórias pra contar. Do seu cotidiano, da sua vida. Foi muito emocionante. (...) Eles tinham questões da escola, principalmente da relação professor-aluno. (...) Um aluno falou que não devia ter banheiro masculino e feminino na escola. Devia ter banheiro. E o palestrante reforçou dizendo que, de fato, a primeira vez que um aluno tem contato com banheiros distinguidos por gênero é na escola. (...) Então, os alunos precisam e estão se organizando para o respeito à diversidade. Foram os alunos que trouxeram isso tudo. Eles estão muito mobilizados.

(...) Então, não estou falando com base em nada. São coisas que eu já ouvi. Existe agora muita religião. Muita gente que é, por exemplo, evangélica entre os alunos. Então, acho que isso leva os alunos a se unirem até para eles serem mais fortes a uma reação. Em Realengo tem aluno que leva a Bíblia e coloca em cima da mesa na aula de História. Então, tem isso.

Tamanha mobilização pode não ser tão surpreendente em alguns ambientes escolares, mas certamente o é no universo tradicionalista do Colégio Pedro II, onde até recentemente (no *Campus Realengo II*, por exemplo) os/as estudantes ficavam de pé quando da entrada do/a professor/a em sala de aula. Essas manifestações foram abordadas por Candau (2009) como um desafio aos docentes nos seguintes termos:

Os/As alunos/as estão exigindo de nós, educadores/as, novas formas de reconhecimento de suas alteridades, de atuar, negociar, dialogar, propor e criar. Estamos desafiados a superar uma visão padronizadora, assim como um olhar impregnado por um juízo, em geral, negativo de suas manifestações. Trata-se de abrir espaços que nos permitam compreender estas novas configurações identitárias, plurais e fluídas, presentes nas nossas escolas e na nossa sociedade. (p. 96)

De acordo com a finalidade desse trabalho, cabe destacar que esses movimentos discentes têm questionado os atravessamentos preconceituosos e discriminatórios nos conhecimentos escolares consagrados e se colocado em confronto com identidades docentes alienadas das questões da diversidade sociocultural. E isso tem causado discussões entre os/as próprios/as docentes. Em relação ao MV do *Campus São Cristóvão III*, a situação teve desdobramentos no Conselho de Classe e levou um professor de História a se posicionar frente ao corpo docente em defesa dessa prática discente⁶⁵:

(...) Como seria de se esperar em atividades como essas, que envolvem denúncias ou críticas a determinadas pessoas, um certo mal-estar foi gerado entre alguns colegas. Houve quem se julgasse exposto e mesmo difamado. Houve quem considerasse que as frases haviam sido exibidas de modo descontextualizado. Ok, tudo isso pode ter ocorrido. Mas o que seria melhor? Não fazer o referido mural? Que tal pesar os prós e contras? Parto do ponto de vista que, ainda que certo mal-estar possa ter sido esboçado, teria sido bem pior se o mural não tivesse sido criado, o que estimularia a continuidade dos discursos preconceituosos. (...)

Esses movimentos, que têm sensibilizado setores da comunidade escolar e conquistado adeptos/as, parecem fazer parte de um processo de ressignificação da escola que busca a superação de uma cultura escolar leniente com as violências simbólicas existentes na sociedade.

⁶⁵ Trecho da Carta do Prof. João Braga Areas sobre o Mural da Vergonha do C SC III / 2015.

3.6. O ensino de Artes Visuais no CP II: história, currículo e disputas no DDAV

O Departamento de Desenho e Artes Visuais (DDAV) se faz presente na atualidade em todos os segmentos do ensino básico ⁶⁶: na Educação Infantil (apenas com a disciplina Artes Visuais), no Ensino Fundamental/ Anos Iniciais (apenas com a disciplina Artes Visuais), Ensino Fundamental/ Anos Finais (com as disciplinas de Desenho e Artes Visuais) e Ensino Médio (com as disciplinas de Desenho e Artes Visuais). Neste último segmento, as duas disciplinas estão inseridas não apenas no Ensino Médio Regular, mas também nas duas versões de Ensino Médio Integrado. Além disso, algumas docentes de Artes Visuais trabalham no Programa de Residência Docente que compõe o Programa de Pós-Graduação institucional criado recentemente.

Nas duas últimas décadas, o ensino de Artes Visuais institucional tem consolidado conquistas e transformações vividas nas décadas anteriores e seus/suas professores/as têm se beneficiado de planos de carreira do magistério público federal que contribuíram para o incentivo à formação docente. Os concursos públicos para professores/as de Artes Visuais (1992, 1994, 2002, 2010, 2013 e 2014) possibilitaram um incremento no quadro de professores efetivos (o quadro docente atual conta com 27 professores/as que ingressaram nos três últimos concursos) e o consequente fortalecimento da categoria na escola (COHN, 2016, p. 201).

Apresento a seguir alguns traços do perfil do corpo docente de artes visuais de acordo com informações fornecidas pelo DDAV e, principalmente, pelos dados colhidos por meio das respostas dos/as professores/as de Artes Visuais ao questionário dessa pesquisa⁶⁷. Foram enviados 63 questionários para os/as professores/as de Artes Visuais (nesse número representa o total de docentes de Artes Visuais do DDAV em 2015 e 2016), efetivos/as e não-efetivos/as, e respondidos 51 questionários, sendo 43 por professores/as efetivos e 8 por não-efetivos/as.

⁶⁶Além do DDAV, apenas os departamentos de Música e Educação Física estão presentes nos segmentos de EF1, EF2 e EM. O Departamento de Ciências da Computação encontra-se presente nos dois segmentos do EF.

⁶⁷ Outras características do corpo docente serão apresentadas nos capítulos 4 (escolaridade e formação profissional) e Capítulo 5 (naturalidade, religião e etnia-raça).

Em 2015 havia 107 docentes no DDAV (entre ativos e não-ativos⁶⁸), sendo 63 de Artes Visuais (50 efetivos e 13 não-efetivos) e 46 de Desenho Geométrico (35 efetivos e 11 não-efetivos). O CP II como um todo se encontra em processo de renovação de seu quadro docente devido ao grande número de aposentadorias e as grandes levas de docentes que ingressaram na instituição com a série de concursos realizados a partir de 2002 e intensificados a partir de 2010.

Os questionários dessa pesquisa foram respondidos por 43 professores/as efetivos/as que se dividiram em 20 docentes antigos/as – os/as que ingressaram no CP II até 2002 - e 23 docentes novos/as – egressos/as dos concursos de 2010, 2103 e 2014. Cumpre notar que entre os/as professores/as antigos/as, 16 (80 %) tiveram e continuam tendo lotação apenas no “Pedrinho” (5) ou no “Pedrão” (11) e entre esses/as 12 estiveram lotados em apenas um campus. Das 4 docentes com experiências no “Pedrinho” e no “Pedrão” (20%), 3 foram as primeiras professoras concursadas em Artes Visuais a atuarem no EF1, sendo que uma delas só passou pelo “Pedrão” por ter lecionado no CP II antes de sua efetivação (em 2002) na condição de contratada (10%).

Sobre o/a professor/a contratado/a, há de ser explicitado que ele/a não conta com as prerrogativas do/a professor/a efetivo/a que, em geral, pode escolher a unidade escolar de preferência. Ele/a circula pela instituição de acordo com as necessidades do departamento. Entre os/as professores/as novos/as, principalmente aqueles/as que entraram nos concursos de 2012 e 2014, muitos/as lecionaram na instituição por contrato antes de se efetivarem. Essa situação propiciou que tivessem experiências com maior trânsito entre campi e entre os segmentos do ensino básico apesar do curto tempo que estão no CP II.

Dos/as 23 professores/as novos/as efetivos/as, 15 (65,1 %) possuem experiência apenas no “Pedrinho” (8 docentes) ou no “Pedrão” (7 docentes). Desses/as, 8 (34,9%) tiveram experiência em mais de um campus (todos/as com lotações entre “Pedrinhos”) e apenas 3 tiveram experiência anterior como contratado/a. Dos 8 que já possuem experiência no “Pedrinho” e no “Pedrão” (31,8%), todos/as têm experiência em mais de um campus e trabalharam no CP II em regime de contrato temporário antes de se tornarem efetivos/as.

⁶⁸ Entre os/as docentes não ativos no DDAV foram considerados/as aqueles/as que no período dessa pesquisa encontravam-se em licença (por motivo de estudo ou saúde) ou cedidos a outros órgãos (o Espaço Cultural, por exemplo) ou atuando em equipes de gestão da Reitoria ou de Direção de *Campus*.

Essa é uma das marcas da renovação desse quadro docente. Ou seja, o trabalho anterior na instituição por contrato temporário é um dos traços de perfil do conjunto de professores/as novos/as (47,8%) e tem implicações na diversificação da experiência institucional entre os campi e segmentos da educação básica.

Quanto à divisão por faixa etária, 20 docentes efetivos/as se situam na faixa etária entre 27 e 45 anos (12 entre 25 e 35 anos; 8 entre 36 e 45 anos); e 23 docentes na faixa etária entre 46 e 63 anos (14 entre 46 e 55 anos; 9 entre 56 e 63 anos)⁶⁹. Deste segundo grupo, 6 se aposentaram em 2016 e outros 6 se encontram em condições de aposentadoria. Os/As professores/as novos/as efetivos situam-se nas seguintes faixas etárias: 19 docentes se situam na faixa etária entre 27 e 45 anos (13 entre 25 e 35 anos; 6 entre 36 e 45 anos) e 4 docentes na faixa etária entre 46 e 63 anos (3 entre 46 e 55 anos; 1 entre 56 e 63 anos).

A partir de levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES verifiquei a existência de uma tese e quatro dissertações sobre o Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II⁷⁰. Ver o quadro abaixo.

QUADRO 6: Levantamento de Pesquisas sobre Ensino da Arte no CP II / Organizadas por ano de Conclusão			
Título	Autor	Ano	Universidade
Rasga-se o Véu ... Uma Reflexão sobre o Uso da Imagem no Cotidiano Escolar - Na Tessitura de Sentidos e Subjetividades.	RIBEIRO, Eloisa de Souza Sabóia	2000	Mestrado / PPGE-UERJ (Orientação Prof ^ª Dra. Nilda Alves)
O Ensino da arte no Colégio Pedro II: Políticas e práticas	CARVALHO E SILVA, Maria do Carmo P. de	2013	Mestrado / PPGE-Estácio de Sá (Orientação Prof ^ª Dra. Laélia C. P. Moreira)
Ética como Tema Transversal nas aulas de Artes Visuais no 1º segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II	SOUZA, Ana Céli Pimentel	2014	Doutorado/ PPGE-UFRJ (Orientação Prof ^ª Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins)
Arte & Educação em cultura visual: ensino, sentido, presença e invasões das imagens nos cotidianos	SILVA, Leandro de Souza	2015	Mestrado / PPG-IA/UERJ (Orientação Prof. Dr. Aldo Victório Filho)
Arte e Inclusão: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II	GROSS, Leila	2016	Doutorado/ PPGE-UFRJ (Orientação Prof ^ª Dra. Monique A. Nogueira)
Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas	COHN, Greice	2015	Doutorado/ PPGE-UFRJ (Orientação Prof ^ª Dra. Adriana Fresquet)

⁶⁹ Contabilizando-se os/as 8 docentes efetivos/as que não responderam ao questionário, a partir de levantamento feito por Currículo *Lattes* e *facebook*, os números se apresentam da seguinte forma: 25 docentes os/as efetivos/as compreendidos/as na faixa etária entre 27 a 45 anos e 26 na faixa etária entre 46 e 63 anos.

⁷⁰ Para esse levantamento foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Ensino da Arte, Educação Artística, Arte-Educação e Colégio Pedro II.

Esses estudos foram realizados por professores/as de Artes Visuais da instituição e seguem a tendência apontada por Cavalieri de que “com frequência os próprios professores do Colégio são seus pesquisadores sendo esse fato ao mesmo tempo um resultado e um elemento reforçador de seu espírito de corpo” (2008, p. 190).

Nenhum desses estudos trata do binômio ensino de Artes Visuais e interculturalidade, entretanto os trabalhos de Cohn (2016) e Carvalho e Silva (2013) contribuíram para contextualizar o ensino de Artes Visuais no Colégio Pedro II.

3.6.1. Breve histórico institucional da disciplina Artes Visuais

Eu me lembro que da primeira vez que eu entrei em uma sala de aula ali eu já fiquei assustada porque todo mundo levantou. Aquele barulho de cadeira. Aí eu fiquei olhando aquilo... “Podem sentar”. Aí, todo mundo sentou. Mudos. Olhando para mim. Aí, eu pensei: “- Gente, eu tenho que falar alguma coisa”. No sambódromo eu demorava um tempão para conseguir falar. Tinha que ter uma estratégia para manter os alunos atentos para poder falar. Ali, não. Eu era praticamente obrigada a falar. Todo mundo olhando para mim, anotando no caderno. Eu me lembro que foi muito diferente. Ali tinha chamada. (...) Ali era um ensino mais oficial; digamos assim, mais escolar. Nota! A gente não dava nota no Sambódromo, era conceito. Era diferente. Os alunos participavam da nota. A gente fazia autoavaliação, a gente negociava as notas. No próprio conselho de classe os alunos participavam do conselho inteiro. Era muito diferente. (Alice, professora de Artes Visuais do CP II desde 1992)

O ensino de Artes Visuais faz parte do currículo do Colégio Pedro II há mais de trinta anos, desde a obrigatoriedade exigida pela LDBEN N 9º 5.692, de 1971. Na atualidade o seu ensino encontra-se implementado em treze anos ininterruptos da educação básica em um percurso que começa na Educação Infantil (três anos letivos), passa pelos dois segmentos do Ensino Fundamental (nove anos) e encerra a sua participação na formação básica no 1º ano do Ensino Médio⁷¹.

Maria do Carmo Potsch de Carvalho e Silva prestou importante contribuição para a construção da memória do ensino de artes institucional em sua dissertação “O Ensino da Arte no Colégio Pedro II: políticas e práticas” (2013). Ela utilizou ampla massa documental referente à implantação da disciplina nos diversos níveis da educação básica⁷² e traçou um paralelo histórico entre o ensino

⁷¹ O ensino de Artes Visuais também participa de alguns cursos do EMI.

⁷² A autora, professora de Artes Visuais da instituição desde os anos 1980, utilizou entrevistas com professores/as e ex-alunos/as e análise documental. Além das consultas ao acervo do NUDOM,

de artes do ensino secundário com a legislação educacional brasileira, no período compreendido de 1943 até 2012. Para a autora esse ensino sempre esteve em consonância com o seu tempo por manter-se em sintonia permanente com as reformas educativas que refletiram as transformações conceituais sobre o ensino de artes no Brasil.

Segundo Carvalho e Silva o CP II contou com o ensino de artes durante toda a sua existência, estando presente no primeiro Plano de Estudos do Colégio (1838) “na forma de música, música vocal e desenho” (*Ibidem*, p. 15). De acordo com o seu estudo, Desenho existe no CP II há 178 anos e por um século figurou como a única disciplina representante de atividades manuais/práticas na grade curricular do CP II até a criação das Práticas Educativas nos anos 1940. Essas Práticas eram divididas em Trabalhos Manuais, para os meninos, e Economia Doméstica, para as meninas, e vigorou na instituição durante três décadas (1940, 1950 e 1960).

Desenho e Práticas Educativas possuíam caráter prático, porém diferenciado. O ensino de Desenho teve origem na era industrial, entre a metade do século XIX e início do século XX, e era considerada mais por seu aspecto funcional (o desenho industrial) para a criação de produtos nos diferentes campos de atuação industrial do que como uma experiência em arte em termos desinteressados ou “não-funcionais” em vigor na contemporaneidade. As Práticas Educativas⁷³, de cunho sexista, eram destinadas principalmente ao ensino primário e baseadas numa série de manipulações técnicas sobre diferentes materiais (papel, cartão, argila, gesso, madeira e metal) a fim de favorecer um ensino mais eficiente por meio do conhecimento dos materiais, desenvolvimento de habilidades manuais, desenvolvimento estético e disposição mental que propiciasse o auxílio ao aprendizado de matérias com alto grau de abstração (SEGISMUNDO, 1939 *apud* SILVA, 2013, p. 42-43).

também foram feitas consultas de documentação cedida por professores/as que os mantinham sob a sua guarda em arquivos pessoais.

⁷³ A Lei 4.024/1961 estabeleceu o conceito de Prática Educativa e incluiu entre elas, além de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, a Educação Física e o Canto Orfeônico. No Plano de estudos de Trabalhos Manuais para o ano de 1962 encontra-se a divisão entre artes masculinas e femininas, com indicação para serem lecionadas na primeira e na segunda série do ciclo ginásial. Para Artes Masculinas eram previstos os seguintes ensinamentos: na 1ª série, iniciação à pintura, noção de espaço e cor, noção de forma (modelagem), cartoneamento, rudimentos de instalações elétricas e cortiça; na 2ª série, iniciação de trabalhos em madeira. Em Artes Femininas, determinava-se o ensino de trabalhos de agulha / Bordado, com variações para a primeira e a segunda série (SILVA, 2013, p. 77 e 78).

No início da década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases N° 5.692/1971, as Práticas Educativas foram extintas no Colégio a partir da previsão legal da Educação Artística, concebida como uma atividade educativa e não como uma disciplina escolar. Durante os anos 1980, Educação Artística teve duas realidades independentes na instituição: no “Pedrão” ela encontrava-se inserida no Departamento de Desenho e Educação Artística (DDEA) desde a década de 1970, presente apenas no Segundo Segmento do antigo Ensino de 1° Grau, da 5ª a 8ª séries; e no “Pedrinho” ela surgiu em 1984, junto com a criação das unidades escolares de Primeiro Segmento do Ensino de 1° Grau, em departamento específico desse nível de ensino que se denominava anteriormente como Ensino Primário.

As equipes de Artes Visuais dos *campi* de EF1 existem desde 1984, ligadas ao Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental visto que as suas professoras da época ingressaram na instituição por meio de concursos públicos para este Departamento e foram posteriormente incumbidas de desenvolver o ensino de artes nesse segmento. A incorporação ao DDEA ocorreu em 1999, por determinação da Portaria N° 195-CP II, de 26 de março de 1999. Em 2005, a Portaria N° 014, de 18 de janeiro de 2005, reafirma a anterior e vincula didática e pedagogicamente dez professoras do Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (DPSEF) ao Departamento de Desenho e Artes Visuais⁷⁴, proibindo a designação das mesmas para aulas de outras atividades no núcleo comum das unidades escolares do EF1⁷⁵. O Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II, de 2002, contém o registro da integração das duas equipes no Departamento de Desenho e Educação Artística (DDEA).

⁷⁴ Na década de 1960, Desenho fazia parte do mesmo departamento de Matemática, conforme explicita o Regulamento Geral do Colégio Pedro II, publicado através da Portaria n° 597 de 28 de agosto de 1968. O Departamento de Desenho e Educação Artística (DDEA) só surgiu na década de 1970, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 5.692/1971 que criou Educação Artística e extinguiu Práticas Educativas, componente curricular que lhe era equivalente. Em 2007 o nome mudou para Departamento de Desenho e Artes Visuais (DDAV).

⁷⁵ Essa Portaria de 2005 determinou também que, por necessidade de completar carga horária semanal prevista em lei, tais docentes passaram a ter o direito de complementar a carga horária na disciplina Artes Visuais nas Unidades Escolares II e III, ficando garantida às mesmas a lotação escolar de origem nas Unidades Escolares I. Esse documento determinou ainda que a admissão de professores/as para ministrar aulas de Artes Visuais nas unidades escolares do EF1 fosse regida pelas mesmas regras existentes no DDAV para o preenchimento de vagas de professores/as para o EF2 e EM. Ou seja, por ingresso por concurso público ou contratação provisória de docentes com formação específica em Licenciatura em Artes Visuais.

Segundo Inês (egressa do concurso de 2002 e com grande experiência institucional no EF1, além de ter trabalhado no EF2 e EM) e Maria Amélia (egressa do concurso de 1985, para o DPSEF, e com experiência institucional lecionando exclusivamente no EF1), no DPSEF as equipes estavam sujeitas à desestabilização e rearranjos por conta de grande parte dos/as professores/as desse Departamento não concordar e não legitimar a especialização e fixação de alguns de seus pares no ensino de Artes Visuais. Essa resistência teve relação com o fato de (ainda hoje) se considerar o ensino de Artes como mera atividade escolar e não como uma disciplina escolar.

Por isso as equipes de Artes Visuais pleitearam em conjunto a incorporação ao Departamento de Desenho e Educação Artística, mediante uma formulação teórico-metodológica consistente e bem documentada, com argumentação centrada na especialização da equipe e na construção de um trabalho com identidade. Segundo Inês, no DDEA, independente do fato de alguns/algumas colegas considerarem o ensino de artes para criança de seis a dez anos de importância menor ao trabalho com a faixa etária de 11 a 16 anos, referente ao EF2 e EM, as equipes do EF1 tiveram tratamento digno e respeitoso.

No início da década de 1990 ocorreram os dois primeiros concursos públicos da história da instituição para a efetivação de professores/as com formação específica em licenciatura em Educação Artística (em 1992 e 1994)⁷⁶. Os/As aprovados/as foram lotados inicialmente apenas no “Pedrão”, e alguns/algumas foram desviados/as para a cadeira de Desenho onde ministraram aulas na 6^o e 7^a séries a fim de suprir a carência de docentes nessa disciplina que ocupava naquele momento um maior número de séries do que Educação Artística.

Nos anos 2000, além da unificação dos ensinos de artes dos dois segmentos do ensino fundamental, adotou-se a nomenclatura Artes Visuais prevista na LDBEN N^o 9.394/1996 que expressa a conquista do movimento de arte-educadores/as brasileiros/as pela sua manutenção no currículo obrigatório do ensino básico, que implicou no reconhecimento do status de disciplina escolar e o

⁷⁶ A partir dessa legislação foram criados, em 1973, os cursos de licenciatura curtas em Educação Artística, com duração de dois anos, com a finalidade de formar professores para prosseguirem estudando até adquirirem a licenciatura plena que previa uma habilitação específica em uma linguagem artística (artes plásticas, desenho, artes cênicas e música) ou em história da arte (caso do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em História da Arte, da UERJ).

rompimento com o termo Educação Artística, proveniente da legislação educacional do período da Ditadura Militar no Brasil.

A conquista da obrigatoriedade legal do Ensino de Arte, que já conta com a duração de quarenta e cinco anos, foi essencial para a ampliação do quadro docente de Artes Visuais do Colégio Pedro II por meio de quatro concursos realizados em doze anos dos quarenta de existência desse ensino no Colégio Pedro II. Refiro-me aos concursos públicos para professor/a de Artes Visuais realizados nos anos de 2002, 2010, 2013 e 2014.

Atualmente, os cursos de Artes Visuais são anuais, divididos em três trimestres e contam com dois tempos semanais em todos os anos/séries em que são oferecidos. A única exceção é o curso oferecido no Ensino Médio em que a disciplina denomina-se Arte e é constituída por Artes Visuais e Música. As turmas são divididas em duas partes com cada uma delas tendo aulas de Artes Visuais e Música, em semestres alternados. O curso tem caráter semestral e realiza-se apenas uma certificação por semestre.

O sistema de avaliação em Artes Visuais no EF1 difere daquele empregado no EF2 e EM. Do 1º ao 3º ano os/as alunos/as são avaliados por uma ficha descritora em que se verifica o aprendizado quanto aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Nos últimos anos (4º e 5º anos) a avaliação é feita por conceitos expressos nas letras MB (Muito Bom), B (bom) e R (Regular). Por opção das equipes do “Pedrinho” não são realizadas provas, pois não há obrigatoriedade da disciplina fazer uso desse instrumento de avaliação, apesar das disciplinas do Núcleo Comum do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) realizarem provas trimestrais a partir do 3º ano.

Do 6º ano do EF2 até o 1º ano do EMR, a disciplina passa a participar do sistema de avaliação regular, tal como todas as disciplinas da grade curricular do EF2 e EM, e são realizadas três provas trimestrais obrigatórias e uma prova final para os/as alunos/as que não alcançaram média de 7,0 pontos na disciplina.

Os/As entrevistados/as fizeram referências recorrentes à relação entre os tipos de ensino de artes visuais institucionais com os contextos de estrutura e funcionamento de cada segmento educativo em que se inserem (o ensino de artes visuais do “Pedrinho” e sua inserção na estrutura e funcionamento do EF1; o ensino de Artes Visuais do “Pedrão” e sua inserção na estrutura e funcionamento

do EF2 e EM), estabelecendo a distinção entre eles a partir da estrutura e funcionamento existente em cada segmento de ensino.

Por um lado, o modelo do “Pedrão”, ligado à tradição sesquicentenária e acadêmica, mais fechado e com um sistema de avaliação que limita a promoção de processos pedagógicos dialógicos. Por isso esse modelo foi apontado como um importante fator para a conformação de um ensino de artes visuais eurocêntrico. De outro lado, o modelo do “Pedrinho”, ligado a uma tradição institucional recente surgida nos anos 1980, de perfil construtivista em que a aprendizagem prevalece sobre o ensino, que proporcionou flexibilidade para a construção da atual perspectiva de ensino de artes visuais identificada com a diversidade sociocultural.

O ensino de Artes Visuais do “Pedrinho” baseia-se na ideia de arte como experiência, centrado no fazer artístico e lúdico, que trabalha conceitos artísticos com as crianças sem dicotomizar teoria e prática. Nesse trabalho não inclui textos e apostilas para os alunos/as levarem para estudarem em casa.

No “Pedrão”, diferentemente do “Pedrinho, em Artes Visuais, tal como as demais disciplinas, o ensino se sobrepõe à aprendizagem e a disciplina encontra-se submetida ao regime de avaliação presidido pelo sistema de provas únicas, comuns a todas as turmas de um mesmo ano de cada *campus*.

No “Pedrinho” o ensino de Artes Visuais é tomado na sua acepção contemporânea em diálogo com a vida social e com outros campos, questões e personas; e no “Pedrão” subjaz a lógica da arte moderna, predominando o formalismo e a concepção da “arte pela arte”. Essas diferenças constituíram em cada segmento um *modus operandi* diferente, conformados de acordo com os grupos de professores/as antigos/as que predominaram em cada segmento, conforme será explicitado adiante.

Essa situação é motivo de tensão no DDAV pelo incômodo do convívio entre duas perspectivas de ensino de Artes Visuais completamente diferentes e que apresentam pouca complementaridade entre si. Segundo Abgail (egressa do concurso de 1994 e com experiência institucional exclusivamente no EF2 e EM), no “Pedrinho” não tem ponto nodal, não tem prova, além de não ter datas determinadas para prova e, conseqüentemente, não ter prazos para dar conta dos conteúdos por trimestre. Segundo ela:

(...) às vezes me parece que a experiência do "Pedrinho" está muito ligado a um fazer e não é que seja um *laissez-faire*. Não é um *laissez-faire*, porque você percebe claramente que elas estudam, mas por algum motivo esse embasamento não chega para os alunos. Se privilegia uma visão lúdica. Eu não estou querendo dizer com isso que as professoras não estudem, não deem base, mas elas, talvez, tenham que trabalhar com alguma coisa que de algum modo gere uma memória do que foi feito, um elo que vai ser recuperado ali na frente.

O fato das equipes de Artes Visuais do “Pedrinho” e do “Pedrão” terem iniciado as suas trajetórias em departamentos diferentes e com percursos institucionais independentes durante quinze anos⁷⁷ foi um dos principais fatores do distanciamento entre os dois grupos que foi recorrentemente assinalado nas entrevistas com os/as docentes de Artes Visuais⁷⁸. Inês, falou da existência de certa territorialidade curricular que conferiu aos membros de cada grupo, principalmente aos mais antigos, lotados há muitos anos num desses segmentos, uma autoridade para tratar do currículo com o qual trabalha, ao mesmo tempo em que o desautoriza a tratar do currículo do outro segmento.

Não existe uma determinação para que a gente não possa participar do debate. Isso não é posto como proibição. Isso, inclusive, é colocado de forma bastante aberta. Mas, é como se os pares do segmento reconhecessem muito mais a opinião de quem trabalha no segmento do que a de quem não trabalha. (...) Nós não temos uma proposta interterritorial (...) É meio que “cada um no seu quadrado”. Então, a gente resolve aqui, o “Pedrão” resolve lá. Eu não sei o que precisa para as pessoas entenderem que cada um pode caminhar com a reflexão que o outro faz.

No “Pedrão”, o regime de avaliação presidido pelo sistema de provas únicas promove a padronização do ensino e impõe a predominância da transmissão de conhecimentos teóricos sobre o fazer artístico. Foram apontados criticamente dois efeitos desse contexto educativo: 1º) a homogeneização das práticas pedagógicas centradas na transmissão de conhecimentos e no sistema de

⁷⁷Algumas entrevistadas que lecionam há mais de vinte anos no CP II afirmam que nunca houve uma reunião comum sobre currículo que envolvesse todos os/as professores/as de Artes Visuais do Departamento. Nos colegiados, após uma parte comum a todos/as os docentes, são formados três grupos para discutirem separadamente as questões relativas ao ensino de Desenho, de Artes Visuais no EF1 e de Artes Visuais do EF2 e EM. Atualmente, as reuniões semanais de coordenadores/as de cada segmento (EF1, EF2 e EM) com a Chefia do Departamento acontecem no mesmo dia da semana, mas, até 2008, elas aconteciam em dias diferentes.

⁷⁸Carvalho e Silva (2013), professora de Artes Visuais do CP II desde a década de 1980 e com um percurso institucional ligado ao “Pedrão”, em sua dissertação sobre a história do ensino das artes visuais no Colégio Pedro II, em que procurou “abordar os diferentes contextos do ensino da arte na instituição, com seus fatores determinantes, bases teóricas, influência da legislação, iniciativas individuais e dos grupos de professores envolvidos.” (p. 63), reflete essa desintegração por deixar de fora de seu relato o percurso da disciplina no EF1 com a justificativa de “estar fora do ensino secundário para o qual foi fundado o Colégio Pedro II” (p. 61).

provas únicas; 2º) a inferiorização do fazer artístico e a sua subordinação ao ensino de história da arte.

Considerando as críticas sobre a desproporção entre a teoria e a prática nos cursos de artes visuais desse segmento, o DDAV e o Departamento de Educação Musical, referenciados nos PCNs-Arte e na Abordagem Triangular, conquistaram junto à PROEN que as disciplinas de Artes Visuais e Educação Musical passassem a ter medidas iguais nas avaliações trimestrais a partir de 2015. Assim, passou a valer as percentagens de 50% (provas formais escritas) + 50% (prática/s artística/s) sobre as anteriores com as proporções de 70% + 30% entre a parte teórica e a parte prática.

3.6.2. O currículo de Artes Visuais na Educação Básica do CP II

É isso que eu acho que o Pedro II tem de legal, entendeu? Que no Município você não tem, que na escola particular você não tem... Entendeu? Que é um currículo. (...) Na grande maioria das outras escolas, principalmente no Município e Estado, é uma solidão absoluta. Essas professoras que fizeram residência comigo... Nossa, é de chorar o abandono. Mas, isso o Pedro II não pode reclamar. Nesse sentido, existe nesse Colégio uma riqueza, um privilégio. A gente não tem noção. (Ana, professora de Artes Visuais do CP II desde 1992) ⁷⁹

Existem basicamente três construções curriculares diferenciadas em Artes Visuais: no EF1, no EF2 e no EM. Suas principais características são as seguintes: o currículo do EF 1 / “Pedrinho” que é estruturado por eixos temáticos; o currículo do EF 2 / “Pedrão” é estruturado pela lógica linear da história da arte, em percurso que se inicia na Arte da Pré-história até a Arte Moderna, na Europa e no Brasil; o currículo do EM restringe-se ao 1º ano e passa a ser denominado Arte (Artes Visuais e Música) tendo a duração de um semestre e o foco na arte contemporânea ⁸⁰.

O quadro abaixo apresenta um resumo dos cinco programas do currículo do EF1⁸¹ que é estruturado por eixos temáticos divididos por trimestres.

⁷⁹ Em 2012 e 2013, Ana orientou quatro professoras pelo Programa de Residência Docente existente no Colégio Pedro II que se destina à formação continuada de professores/as das redes públicas municipais e estadual do Rio de Janeiro.

⁸⁰ Cumpre destacar que o Projeto Político-Pedagógico/2002 foi o último documento em que o ensino de artes visuais da instituição foi apresentado oficialmente e nele não constam os programas curriculares de cada ano/série. De acordo com a estruturação desse documento por segmentos da Educação Básica, a disciplina Artes Visuais é apresentada separadamente nos grupos de componentes curriculares correspondentes ao EF1, EF2 e EM.

⁸¹ Ver versões completas de cada programa no ANEXO 4 – Programas Curriculares e Artes Visuais do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Informo também que a versão acima (a atual) resulta das últimas modificações realizadas em 2011.

Quadro 7:
SÍNTESE DO CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS DO EF 1 - CP II / 2015

TRIMESTRES ANOS/SÉRIES	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
1º ANO	<p>ARTE E CORPO</p> <p>Eixos temáticos: Identidade e Imagem corporal</p> <p>Conteúdos: A sala de artes; Linhas; Cores; Retrato (autorretrato e família)</p>	<p>ARTE E INFÂNCIA</p> <p>Eixos temáticos: Infância e Cultura Popular</p> <p>Conteúdos: Brincadeiras em diferentes contextos culturais; Cores; Histórias e lendas populares.</p>	<p>ARTE E PAISAGEM</p> <p>Eixos temáticos: A paisagem ao meu redor e Artistas da paisagem.</p> <p>Conteúdos: Paisagem (urbana, rural, marinha, floresta; cidade e moradia); Cores; Desenho</p>
2º ANO	<p>ARTE E NATUREZA</p> <p>Eixos temáticos: Representações da natureza (tema, suporte e material)</p> <p>Conteúdos: Desenho; Textura; Cores; Arte Rupestre Brasileira.</p>	<p>ARTE INDÍGENA</p> <p>Eixos temáticos: identidade e valores culturais; código visual e a presença indígena no mundo contemporâneo.</p> <p>Conteúdos: Arte indígena; Linhas; Cores; Desenho.</p>	<p>ARTE POPULAR</p> <p>Eixos temáticos: Artistas populares e suas poéticas</p> <p>Conteúdos: Arte popular brasileira (Linguagens e materiais artísticos)</p>
3º ANO	<p>ARTE E IDENTIDADE</p> <p>Eixos temáticos: Identidade, memória e herança cultural</p> <p>Conteúdos: Elementos identitários; memória visual (étnica e estética); árvore genealógica.</p>	<p>ARTE E MITOLOGIA</p> <p>Eixos temáticos: <i>multiculturalismo e interculturalidade</i>⁸²</p> <p>Conteúdos: culturas, mitos e símbolos; estética e diversidade cultural; cores; simetria</p>	<p>ARTE AFRO-BRASILEIRA</p> <p>Eixos temáticos: Cultura Brasileira; Matriz africana nas artes visuais; Músicas e visualidades africanas.</p> <p>Conteúdos: Festas brasileiras; Arte e música afro-brasileira.</p>
4º ANO	<p>ARTE E REPRESENTAÇÃO – PINTURA</p> <p>Eixos temáticos: Pintura</p> <p>Conteúdos: naturalismo; espaço e representação; técnicas (desenho pintura); gêneros (mitológico/histórico/ cotidiano).</p>	<p>ARTE E REPRESENTAÇÃO - ESCULTURA</p> <p>Eixos temáticos: Escultura brasileira / Conteúdos: Figuração e não-figuração; Simplificação da forma tridimensional; Diversidade de materiais.</p>	<p>ARTE E REPRESENTAÇÃO - ARQUITETURA</p> <p>Eixos temáticos: Edifícios e jardins na cidade.</p> <p>Conteúdos: Arquitetura do Rio de Janeiro (paisagismo)</p>
5º ANO	<p>LINGUAGEM FOTOGRÁFICA</p> <p>Eixos temáticos: história/arte moderna; imagem pictórica e fotográfica (Brasil e Américas); fotografia contemporânea</p> <p>Conteúdos: Gêneros; Propaganda/publicidade; Profissão fotógrafo; Artistas-fotógrafos</p>	<p>MÍDIAS CONTEMPORÂNEAS</p> <p>Eixos temáticos: Imagem/enquadramentos e novas linguagens</p> <p>Conteúdos: Planos cinematográficos; Desenho animado; Arte cinética; Vídeo-arte; Cinema, etc.</p>	<p>O TRABALHO DO ARTISTA NA CONTEMPORANEIDADE</p> <p>Eixos temáticos: Poéticas contemporâneas, experiência estética e espaços da arte</p> <p>Conteúdos: Artistas contemporâneos; museus, espaços culturais, galerias, ruas, etc; profissões do mundo da arte.</p>

Destaco que de acordo com os temas esse currículo pode ser dividido em duas partes: a primeira do 1º ao 3º ano e a segunda compreendendo o 4º e 5º anos. Na primeira parte existe a predominância de temas que relacionam arte e cultura (ou arte e vida social), com ênfase na questão de identidade cultural priorizando-

⁸² Grifo meu com o intuito de chamar atenção para a contextualização desses termos nesse currículo, pois serão alvo de análise no Capítulo 5 e nas Considerações Finais desse estudo.

se conteúdos ligados ao multiculturalismo e à interculturalidade. Na segunda parte predominam temas mais específicos das linguagens artístico-visuais (linguagens tradicionais /4º ano e linguagens contemporâneas / 5º ano), verificando-se um resquício da linearidade histórica da versão do currículo anterior ⁸³.

O quadro abaixo apresenta uma versão sintetizada dos programas do EF2 correspondente ao 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Quadro 8:			
SÍNTESE DO CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS DO EF 2 - CP II /2015			
TRIMESTRES ANOS / SÉRIES	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
6º ANO - EF	I)A Cor na Arte Popular Brasileira/ II)Arte Pré-História: Brasil, A.Latina e Europa	III) Expressões Artísticas:Arte Indígena e Arte Africana	V) A Arte das Grandes Civilizações (Arte Greco-Romana)
Pontos Nodais	<i>Estudo das Cores Primárias, Secundárias, neutras, quentes, frias. Arte Rupestre: Escultura, Pintura e Gravura.</i>	<i>Arte dos povos indígenas;Arte Africana: a lei da Frontalidade e representação estilizada</i>	<i>Arte Grega: Idealismo, Arte Romana: Realismo</i>
7º ANO - EF	I) Cor II) Espaço / Forma	III) Arte Medieval: Paleocristã, Bizantina, Gótica e Românica.	IV) Renascimento e Barroco na Europa
Pontos Nodais	<i>Cores análogas e complementares; espaço bi e tridimensional.</i>	<i>Arte e religião: arte medieval.</i>	<i>Classicismo na arte: Grécia, Roma e Renascimento.</i>
8º ANO - EF	I)Patrimônio Histórico e Artístico / II) Arte Colonial	II) Arte Colonial Brasileira (continuação)	III) Arte Acadêmica no Brasil- séc. XIX
Pontos Nodais	<i>Patrimônio histórico e artístico; características do urbanismo e arquitetura coloniais; características gerais do Barroco europeu e brasileiro.</i>	<i>Espaço forma e cor (simetria, assimetria, formas estáticas e dinâmicas, ritmo e movimento)</i>	<i>Academicismo no Brasil</i>
9º ANO - EF	I)Arte como Mimeses X Arte como expressão/ II)Arte Moderna	II) Arte Moderna(cont.)	UN III: Modernismo no Brasil
Pontos Nodais	<i>O impressionismo e os precursores da arte moderna: ruptura com os ideais estéticos acadêmicos</i>	<i>Arte moderna: cubismo, expressionismo, dadaísmo, surrealismo e abstracionismo.</i>	<i>Modernismo no Brasil e na América Latina: influências europeias e identidades nacionais.</i>

Os conteúdos curriculares encontram-se hierarquizados pelos Pontos Nodais que são os conteúdos essenciais (ou aspectos mais relevantes de cada conteúdo) e sem o domínio dos quais o/a aluno/a não se torna apto a seguir para o próximo ano/série no âmbito da disciplina. Os Pontos Nodais estão divididos por

⁸³Segundo Míriam Lane (professora egressa do concurso de 1986 para o DPSEF, com experiência institucional lecionando no EF1), os conteúdos de Arte Medieval e Renascimento que compunham os programas antigos do 4º e 5º anos foram transformados na temática “Arte e Representação” em que o foco concentra-se em linguagens artísticas, mídias contemporâneas e o trabalho do artista na contemporaneidade. No novo formato, no 2º e 3º anos se trabalha com a atenção ao fato de que os povos tradicionais não denominavam como arte seus fazeres que posteriormente foram assim caracterizados a partir da cultura ocidental, ressaltando-se que esses fazeres não tinham existência autônoma e eram relacionados com a religião e o mito.

trimestres e por serem os principais conteúdos de cada trimestre devem ser priorizados nas provas dos 1º e 2º trimestres. A Prova do 3º trimestre e a Prova Final são elaboradas apenas com os Pontos Nodais, assim como as provas de recuperação de cada trimestre.

O segmento curricular do EF2 foi construído em torno do ensino da história da arte ocidental que determina os conteúdos escolares que compõem o patrimônio da cultura erudita a ser transmitida pela educação institucional de excelência. Entre os Pontos Nodais (total de 23), dezenove são conteúdos relativos à história da arte (82,6%). São eles: Arte Rupestre, Arte Indígena, Arte Africana, Arte da Grécia Antiga, Arte da Roma Antiga, Arte Medieval, Arte Renascentista, Barroco, Patrimônio Histórico e Artístico Brasileiro, Arte Colonial Brasileira, Academicismo no Brasil, Impressionismo, Pós-Impressionismo, Cubismo, Expressionismo, Surrealismo, Abstracionismo, Modernismo no Brasil e Modernismo na América Latina. E onze deles são conteúdos específicos da história da arte europeia (47,8%) e cinco são conteúdos específicos da arte brasileira (21,7%). Fora do eixo Europa-Brasil, apenas Arte Africana (4,3%) e Modernismo na América latina (4,3%)⁸⁴. A rigor, apenas Arte Popular consta entre os conteúdos, mas não está relacionado entre os Pontos Nodais.

O quadro abaixo apresenta uma versão sintetizada do curto programa do 1º ano do Ensino Médio. Conforme sinalizado anteriormente, o curso tem a duração de apenas um semestre.

Quadro 9:		
SÍNTESE DO CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS DO 1º ANO EM - CP II /2015		
Semestres / Conteúdos	Conteúdos programáticos	Pontos Nodais
1º semestre (Idem no 2º semestre)	<ul style="list-style-type: none"> - A conceituação da Arte. - Arte, comunicação e linguagens visuais. - As linguagens artísticas tradicionais, modernas e contemporâneas. - Diferenciação entre a estética clássica, moderna e contemporânea. - Dadaísmo, Pop Art e Arte Conceitual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciação entre a estética clássica, moderna e contemporânea. - Origem da arte contemporânea: Dadaísmo. - 1º movimentos: Pop arte e arte conceitual - Principais conceitos e linguagens.

Esse segmento curricular apresenta quatro características principais. Primeiro, a curta duração (conforme já explicitado anteriormente, a disciplina denomina-se ARTE e divide com as turmas com Educação Musical) pelo fato de trabalhar com metade das turmas em dois cursos semestrais em cada ano letivo (o

⁸⁴ O conteúdo Arte na Pré-História não foi contabilizado por ser um conteúdo compartilhado entre vários continentes.

que significa que, apesar de encontrar-se submetido ao mesmo sistema de avaliação do EF2, nesse segmento só se realiza uma certificação de Artes Visuais, com uma prova única, além da prova final, no caso dos alunos que não atingiram a média de 7,0 pontos na referida certificação). Segundo, o caráter de terminalidade da disciplina no ensino básico que permite maior flexibilidade docente no trato com o currículo por não atender à determinação de estabelecer pré-requisitos para a continuidade do ensino de Artes Visuais. Terceiro, o programa curricular centrado no conteúdo Arte Contemporânea foi identificado pelos/as entrevistados/as como potencialmente mais próximo dos interesses dos/as alunos/as por compreender manifestações artísticas mais atuais e com diversidade de possibilidades intertextuais, sendo por isso um facilitador de processos pedagógicos significativos que não se atém apenas ao campo das artes visuais.

Por fim, o fato das turmas serem constituídas por alunos/as concursados/as que chegam ao CP II com formação variada em artes visuais, em geral precária ou de curta duração, sem o longo percurso daqueles/as que chegam a esse segmento de ensino pela trajetória institucional, oriundos/as desde o EF1 ou tendo iniciado no EF2, em geral via concurso para ingresso no 6º ano.

As construções curriculares do EF2 e EM ⁸⁵ correspondem a cinco anos/séries (quatro anos/séries no segundo segmento do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio) e estão estruturadas e interligadas pelo eixo da história da arte num percurso que vai da Arte Pré-Histórica (6º ano / EF2) até a Arte Contemporânea (1º ano /EM). No EM, devido principalmente aos/as alunos/as concursados/as, existe a sinalização curricular para o ensino de arte clássica e arte moderna, que adquire para os/as demais um caráter de recapitulação.

A seguir, nos dois últimos capítulos, parto da polarização “Pedrinho”- “Pedrão” recorrente nos discursos dos/as entrevistados/as para apresentar e analisar os dados referentes ao questionamento da monoculturalidade e a promoção da interculturalidade, os dois princípios gerais da teoria da interculturalidade crítica do GECEC. No próximo capítulo concentro-me no “sólido” constructo curricular do “Pedrão” e na lógica educativa que o engendra, especialmente aquela localizada no EF2, caracterizado como o principal objeto de

⁸⁵ Ver versões completas de cada programa do EF2 e EM no ANEXO 5 – Programas Curriculares e Artes Visuais do Segundo Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas versões foram cedidas pela Chefia de Departamento de Desenho e Artes Visuais do CP II, em 2015.

questionamento de uma visão monocultural estabelecida no ensino de Artes Visuais do CP II. No último capítulo trato do currículo “maleável” do “Pedrinho”, também caracterizado como “mais líquido” pelo professor Nilo, identificado como o lócus dos movimentos docentes para a promoção da interculturalidade.