



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA PIO

**12 ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO COLÉGIO PEDRO II:
ACESSO, PERMANÊNCIA E EQUIDADE NA TRAJETÓRIA DE ALUNOS NEGROS**

**Rio de Janeiro
Março/2020**

ALESSANDRA PIO

**12 ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO COLÉGIO PEDRO II:
ACESSO, PERMANÊNCIA E EQUIDADE NA TRAJETÓRIA DE ALUNOS NEGROS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Rosana Rodrigues Heringer

Rio de Janeiro
26 de março de 2020

ALESSANDRA PIO

**12 ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO COLÉGIO PEDRO II:
ACESSO, PERMANÊNCIA E DEMOCRATIZAÇÃO NA TRAJETÓRIA DE ALUNOS NEGROS**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Rodrigues Heringer
Orientadora - UFRJ

Prof. Dr. José Jairo Vieira
Presidente - UFRJ

Prof^ª. Dr^ª. Warley da Costa
UFRJ

Prof^ª. Dr^ª. Iolanda Oliveira
UFF/RJ

Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice Rezende Gonçalves
UERJ

Rio de Janeiro, 26 de março de 2020.

Aos meus ancestrais, por não terem desistido.

“*Ele desentorta o que está torto*”.

Laroyê, Esù!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	2
LISTA DE GRÁFICOS	3
LISTA DE TABELAS	3
RESUMO	5
1 INTRODUÇÃO	6
1.1 <i>Como surge a pesquisa</i>	6
1.2 <i>Justificativas</i>	10
1.3 OBJETIVOS	11
1.3.1 <i>Objetivo geral</i>	11
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	11
1.4 <i>Procedimentos Metodológicos</i>	12
1.4.1 <i>Fase Exploratória</i>	13
1.4.2 <i>Fase Documental</i>	15
1.4.3 <i>Fase Internacional – Programa Abdias Nascimento</i>	22
1.4.4 <i>Fase Dialógica</i>	26
1.5 <i>Estrutura do trabalho</i>	30
2 ESCOLA E RACISMO	32
2.1 <i>Processos de diferenciação: o negro como “Outro”</i>	33
2.2 <i>Processos históricos: lutas, desigualdade, exclusão</i>	40
2.3 <i>Processos educativos: o caso do Colégio Pedro II</i>	48
2.3.1 <i>Adentrando o espaço escolar</i>	53
2.3.2 <i>Organização administrativa e pedagógica</i>	60
2.3.3 <i>Percurso acadêmico discente</i>	65
2.3.4 <i>Avaliação, exclusão, qualidade e prestígio</i>	70
2.3.5 <i>Ação afirmativa: acesso e permanência</i>	79
3 QUEM ENTRA, QUEM SAI? – 12 ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO	86
3.1 <i>GERES – ou “quem entra”</i>	86
3.1.1 <i>Autodeclaração racial</i>	87
3.1.2 <i>Nível Socioeconômico</i>	90
3.1.3 <i>Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática</i>	95
3.2 <i>SIAAC – ou “quem sai”</i>	99
3.2.1 <i>Transferência Interna e Transferência Externa</i>	102
3.2.2 <i>Jubilação</i>	104

3.2.3. Conclusão da Formação Escolar: algumas comparações.....	106
3.2.4. Reprovação, retenção, jubilação	108
3.2.5. Conselho de Classe Final.....	110
3.3 Quem somos: o destino dos números	118
3.3.1. O pertencimento dos SORTEados.....	122
3.3.2. A Cor dos sorteados.....	123
3.3.3. Sobre o NSE (Nível Socioeconômico).....	125
3.3.4. Ser “do “Pedrinho”	128
3.3.5. O “Pedrão”	131
3.3.6. Racismo no Pedro II, existe?	135
3.3.6. Os jubilados	144
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS – AO PEDRO II TUDO OU NADA? DEPENDE.....	151
REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS	157
ANEXOS	167
ANEXO I – FICHA CADASTRAL.....	167
ANEXO IIA – BELETIM DE 1º SEGMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	168
ANEXO IIB – BOLETIM DE 2º SEGMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	170
ANEXO III – ÍNDICES DISCENTES	171
ANEXO IV – MÉDIA POR PROCEDÊNCIA.....	172
ANEXO V – PROJETO “RECÉM-CHEGADOS” PARA 5ª SÉRIE.....	173
ANEXO VI - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	174
ANEXO VII – ATENDIMENTOS/ENCAMINHAMENTOS DE ALUNOS, RESPONSÁVEIS E FUNCIONÁRIOS	176
ANEXO VIII – DESCRITORES DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	180
ANEXO IX – RESUMO DA PORTARIA DE AVALIAÇÃO Nº 048/2005.....	182
ANEXO XA – NSE: VALORES ATRIBUÍDOS AOS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS	184
ANEXO XB – VALORES ATRIBUÍDOS AOS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS.....	185
ANEXO XI – ROTEIRO DE ENTREVISTAS / TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	186

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FIM DA JUBILAÇÃO – COMENTÁRIOS DE EX-ALUNOS. FONTE: REDE SOCIAL (FACEBOOK – ABRIL/2015), ACERVO PESSOAL	108
FIGURA 2 – RELATÓRIO DE ALUNOS APROVADOS EM COC 2010. FONTE: SIAAC/CPII.....	117

FIGURA 4 – BOLETIM DE CASO EXCEPCIONAL/2015. FONTE: SIAAC/CPII.	136
FIGURA 5 - MAPA DE NOTAS – TURMA DE 1º ANO DO BETO/JUBILAÇÃO. FONTE: SIAAC/CPII.	148

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – COMPARAÇÃO GEES/IBGE – AUTODECLARAÇÃO DE COR. FONTE: IBGE E GERES.	88
GRÁFICO 2 - AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA POR CAMPUS. FONTE: GERES - SIAAC/2005. ELABORAÇÃO PRÓPRIA. ...	89
GRÁFICO 3- PRINT CADASTRO SIAAC – EM CURSO. FONTE: SIAAC/CPII.	100
GRÁFICO 4- PRINT CADASTRO SIAAC – SÉRIES EM CURSO. FONTE: SIAAC/CPII.	101
GRÁFICO 5- SITUAÇÃO FINAL SIAAC. FONTE: SIAAC/CPII. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	106
GRÁFICO 6 – DESEMPENHO DISCENTE 2010. FONTE: RELATÓRIO DE GESTÃO 2010, CPII.	111

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PLANO METODOLÓGICO-PROCEDIMENTAL.	12
TABELA 2 - PERCURSO SERIADO APÓS A LEI Nº 11.274/2006.	14
TABELA 3 - AUTODECLARAÇÃO GERES X SIAAC. FONTE: PROJETO GERES/2005; SIAAC/CPII.	17
TABELA 4 - ALUNOS POR CAMPUS E AUTODECLARAÇÃO.	18
TABELA 5 - PERCENTUAL DE ALUNOS POR PERFIL ACADÊMICO.	28
TABELA 6 - EFETIVO DISCENTE ED. BÁSICA 2017 (SIAAC, 26/10/2018. FONTE: SÍTIIO OFICIAL DO COLÉGIO).	54
TABELA 7 – TRANCAMENTO, EVASÃO E REPETÊNCIA EM 2017. FONTE: PROEN/CPII.	68
TABELA 8 - TOTAL DE ALUNOS POR CAMPUS E POR COR. FONTE: GERES/2005. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	87
TABELA 9 - NÍVEL SOCIOECONÔMICO POR COR. FONTE: GERES/2005. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	93
TABELA 10 – NSE POR COR E CAMPUS. FONTE: GERES/2005. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	93
TABELA 11 – ESCOLARIDADE DA MÃE. FONTE: GERES/2005. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	94
TABELA 12 – PROFICIÊNCIA NA PRIMEIRA E ÚLTIMA ONDAS – PORTUGUÊS E MATEMÁTICA. FONTE: GERES/2005. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	96
TABELA 13 – PROFICIÊNCIA MÉDIA EM PORTUGUÊS – CRESCIMENTO PERCENTUAL. FONTE: PROJETO GERES/2005.	97
TABELA 14 – PROFICIÊNCIA MÉDIA EM MATEMÁTICA – CRESCIMENTO PERCENTUAL. FONTE: PROJETO GERES/2005.	97
TABELA 15 – MAPA DE SAÍDAS DO COLÉGIO POR ANO/SÉRIE. FONTE: GERES/2005. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	104
TABELA 16 - CONCLUSÃO DA FORMAÇÃO POR AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA. FONTE: GERES, SIAAC/CPII. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	107
TABELA 17 – MAPA DE REPROVAÇÕES POR SÉRIE/ANO. FONTE: GERES/2005. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	109
TABELA 18 – ALUNOS QUE NUNCA REPROVARAM. FONTE: SIAAC/CPII. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	110
TABELA 19 – ALUNOS QUE REPROVARAM UMA OU MAIS VEZES. FONTE: SIAAC/CPII. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	110

TABELA 20 – ALUNOS REPROVADOS ANTES E DEPOIS DO COC FINAL. FONTE: RELATÓRIO DE GESTÃO 2010/SIAACCP II.

ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	112
TABELA 21 – QUALIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	121
TABELA 22- JUBILADOS POR CAMPUS E ANO/SÉRIE. FONTE: SIAAC/CP II. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	144
TABELA 23- PERCENTUAL DE JUBILADOS POR CAMPUS. FONTE: SIAAC/CP II. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	145
TABELA 24- PERCENTUAL DE JUBILADOS POR AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA. FONTE: SIAAC/CP II E GERES. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	145
TABELA 25 - NICOLAU - COMPARAÇÃO DE SITUAÇÃO FINAL. FONTE: SIAAC/CP II. ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	147

PIO, Alessandra. *12 Anos De Escolarização No Colégio Pedro II: acesso, permanência e equidade na trajetória de alunos negros*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral analisar o percurso escolar de alunos que ingressaram por sorteio, em 2004, no Colégio Pedro II, uma Instituição Federal situada no Rio de Janeiro, acompanhando-os até a conclusão do Ensino Médio, comparando as trajetórias de alunos negros e não negros. Além de discussão teórica sobre trajetórias escolares de estudantes negros, os procedimentos utilizados passaram pela análise de dados do Estudo Longitudinal da Geração Escolar (GERES); pela observação das informações geradas pelo Sistema de Assentamento Acadêmico do Colégio (SIAAC); pelos dados contidos nas observações dos cadernos de campo elaborados por mais de uma década de trabalho no setor pedagógico da instituição; e, por fim, pelo exame das entrevistas com ex-alunos da escola. O que diferencia esta empreitada diante de outras sobre temas semelhantes no campo educacional é seu recorte racial, pois consideramos cor/raça juntamente com outras variáveis socioeconômicas. As questões que conduziram o trabalho foram: a cor da pele como variável que interfere, ou não, no percurso escolar dos alunos durante a Educação Básica; os fatores socioeconômicos que influenciaram nos diferentes percursos escolares dos alunos da instituição na coorte escolhida; as características institucionais presentes no cotidiano dos alunos negros que interferiram, positivamente ou não, em suas trajetórias educacionais e a percepção dos alunos sobre o processo vivenciado. O trabalho busca conclusões indicando outras possibilidades de pesquisa que podem auxiliar no combate ao racismo naturalizado nas instituições escolares a ponto de ser invisibilizado para quem não é sua vítima, mas também trazendo estratégias de quem consegue, afinal, enfrentar o desafio de permanecer em ambientes educacionais de excelência e sair com um certificado nas mãos.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS; TRAJETÓRIAS ESCOLARES; AVALIAÇÃO ESCOLAR;
EDUCAÇÃO BÁSICA

1 INTRODUÇÃO

1.1 Como surge a pesquisa

Certo dia, chegando de carro ao trabalho, no Colégio Pedro II de São Cristóvão/RJ, passei por uma grande fila, que ia dos portões da escola, até quase duas quadras depois. Naquele típico dia de verão carioca, ao final de 2004, as pessoas tentavam se aproximar ao máximo do muro, buscando alguma sombra. A imagem que me fez pisar no freio subitamente foi a de uma senhora: lenço branco amarrado na cabeça, saia longa ou vestido, já não lembro bem. Ela segurava algumas poucas folhas sobre o rosto meio ansioso e enrugado, talvez para se proteger do sol também.

Aquela senhora me lembrava muito a minha avó paterna. Aliás, lembrava a ambas, já que tenho algumas imagens na memória, mas não tenho nenhuma foto delas. Inclusive: conheço poucas pessoas negras¹ que possuam álbuns de família, ou registros fotográficos para além dos pais. Por isso, e talvez buscando familiaridade, guardei o carro no estacionamento e voltei para falar com aquela que me remetia às minhas ancestrais, das quais só tenho as poucas histórias contadas.

A grande fila, que quase dobrava o quarteirão, era de candidatos para participar do sorteio às classes iniciais, de alfabetização, do Colégio. Uma quantidade expressiva de pessoas. O processo seletivo discente de 2004 abriu um edital para 477 vagas para o ano letivo de 2005, distribuídas entre quatro unidades escolares diferentes na cidade do Rio de Janeiro. Para quem não tem afinidade com a rotina educacional carioca, posso resumir que esta instituição é uma das mais tradicionais do estado. Federal, pública, gratuita, considerada de prestígio pelos resultados que seus egressos obtêm no acesso à universidade, essa escola compreende em seus quadros desde a educação infantil até o Ensino Médio².

O ingresso pode se efetuar³, de duas maneiras: sorteio, para as classes de alfabetização; ou prova de Língua Portuguesa, Redação e Matemática, para o 6º ano do

¹ Neste trabalho utilizo a definição seguida pelo IBGE, que define o grupo de pessoas negras como pretas e pardas. No caso, esta é uma senhora negra, de pele preta. Os conceitos são discutidos ao longo do texto.

² Neste trabalho lidaremos apenas com a Educação Básica. Mas cabe elucidar que o Colégio também oferece cursos na modalidade Pós-graduação lato sensu. (No ano de 2019 foram abertos editais para as primeiras turmas de licenciaturas em Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História, que terão início em 2020.)

³ Além do sorteio e dos concursos, o Colégio admite alguns tipos de transferências externas. O mais comum é que militares ou servidores federais, por vontade/necessidade da administração, sejam

Ensino Fundamental e para a 1ª série do Ensino Médio. As provas são conhecidamente difíceis. Mas, para muitos naquela fila, seria a oportunidade de garantir os estudos de seus descendentes em uma escola “grande, boa, bonita...”, como disse a humilde senhora.

Suas palavras me evidenciaram o quão inquietante e angustiante pode ser tentar garantir os 12 anos de estudos obrigatórios de uma criança. Sonhar com uma escola boa, parece ser a expressão de que sua realidade não oferece essa opção com regularidade – mesmo que ainda não tenhamos discutido o que seria “boa” ou de qualidade no julgamento desta responsável. Ingressar na classe de alfabetização do Colégio Pedro II pode significar não ter que fazer as estressantes trocas de escola a cada mudança de nível (entre os segmentos escolares), tampouco dormir em filas por vagas na rede municipal ou estadual, como assistimos nos noticiários todo final e início de ano.

Eu, servidora da instituição há poucos meses, até então acreditava que o sorteio seria a forma mais democrática de acesso a uma escola de prestígio, essencialmente para alunos negros e carentes. Me decepcionei, entretanto, ao perceber que ser democrático quanto ao acesso pode não ser o bastante. Afirmo isso após me deparar com essa senhora que pouco sabia ler, que não tinha acesso à internet para baixar o edital grande e complexo e, tampouco, tinha dinheiro para imprimir-lo e tirar as várias cópias de documentos exigidas. Não cheguei a pergunta-la, mas também pude considerar que para estar ali seria preciso, provavelmente, faltar ao dia de trabalho e perder um valor em dinheiro extremamente necessário à manutenção da família – o que impede muitas mães das classes populares de acompanhar a vida escolar dos filhos.

Eu ajudei àquela senhora na fila, ouvindo protestos de outras mães que acreditavam ser injusto não receberem suporte, embora estivessem com a documentação em ordem. Isso me fez repensar o quanto a proposta de igualdade de oportunidades pode ser injusta, já que oferecer os mesmos recursos para todos pode não garantir equidade. Também tirei as cópias necessárias e preenchi o formulário, pensando em quantas outras avós ou mães pretas estariam na mesma situação. Refiro-me ao feminino porque sabemos o quanto é machista a esfera familiar do cuidado com as crianças, a começar pela maioria de pé e ao sol naquela imensa fila. Infelizmente, tudo o que me lembro é do rosto daquela senhora e da situação, cujos questionamentos passo a discutir. A pergunta que abriu todo o processo de investigação partia do sorteio de alunos como processo democrático de

transferidos de estado e busquem matricular seus filhos em escolas federais. Mas há exceções, tratadas com sigilo pela instituição.

acesso. Isso minimizaria a desigualdade no perfil socioeconômico e racial da escola? Passar mais tempo nos bancos escolares do Colégio Pedro II aumenta as condições de permanência dos alunos sorteados no 1º ano em comparação aos outros, que chegam mais tarde (no 6º ano ou no Ensino Médio, por concurso)? Por que vemos menos alunos negros nas últimas séries do Ensino Médio?

A angústia das limitações do trabalho, somadas aos registros diários, culminaram no projeto de mestrado que desenvolvi entre 2010 e 2012 sobre a identidade, a história e os limites de atuação do Técnico em Assuntos Educacionais⁴ lotado no setor pedagógico da escola⁵. O TAE seria o agente com a função de interferir em questões como avaliação, por exemplo, exercendo a supervisão/coordenação pedagógica⁶, além da orientação educacional, compreendida nesse espaço como aconselhamento de alunos. Ao final daquela pesquisa ficou evidente a desvalorização do trabalho dos TAEs em uma função que se mostrava frágil diante da tradição de aconselhamento na instituição, quase bicentenária, cuja equipe docente é bem qualificada e apresenta, através dos alunos, bons resultados no “ranqueamento” do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – o que é geralmente incentivado pela mídia e aguardado com ansiedade também pelas demais escolas, principalmente as privadas, mas também por familiares e os próprios estudantes. Os estudos revelaram, ainda, que esses resultados são obtidos a partir da grande seletividade de alunos, tanto no ingresso ao Colégio quanto durante o percurso escolar (SILVA, 2012).

⁴ O TAE (Técnico em Assuntos Educacionais) existe apenas no âmbito federal e não é necessariamente um pedagogo, posto que a formação exigida é a habilitação em qualquer licenciatura. Ele pode desenvolver atividades em quaisquer instituições federais, escolares ou não. As funções a serem desempenhadas, pelo edital de seleção em 2004, foram sintetizadas da seguinte maneira: “Coordenar e/ou participar das atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo”. FONTE: Edital de Seleção, Colégio Pedro II, nº 003/2004.

⁵ O SESOP, Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica, foi criado oficialmente em 2005. Todavia, em 2004, com o concurso e a aprovação das 4 pedagogas, houve a intenção de fazer do *campus* São Cristóvão uma espécie de laboratório de implementação; todas as orientadoras e profissionais técnicos do Setor de Orientação Educacional (SOE) e do Setor Técnico de Ensino e Avaliação (STEA) foram encaminhados a outros departamentos e o SESOP se instituiu como a fusão dos dois setores extintos. A normativa inicial de funcionamento seria exclusivamente voltada aos alunos de baixo rendimento e a crítica de tal prática despertou análises profundas da equipe e, em meu caso, na dissertação de mestrado sobre o trabalho pedagógico na instituição.

⁶ Não cabem aqui definições sobre o trabalho do supervisor educacional/pedagógico, mas é necessário mencionar os conflitos em torno do trabalho desse agente educacional que, por muitas vezes, ainda é relacionado com uma “super-visão” expiatória, tal qual os moldes das fábricas tayloristas-fordistas implantadas no Brasil no período da ditadura. Para compreender melhor a questão: Alves; Garcia, 1986.

Dois anos após a conclusão do mestrado, fui indicada para concorrer à coordenação do recém instituído Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Colégio – NEAB/CPII – e eleita em seguida. Nas apresentações durante a primeira reunião do núcleo, cada membro interessado argumentava sobre a proposta de estudos que desenvolveria. Relatei meu estranhamento sobre o que chamei de “processo de embranquecimento” da instituição, cujo quadro discente ficava cada vez menos negro à medida em que as séries/anos iam avançando, de acordo com a observação dos caródromos⁷ das turmas. Havia turmas do Ensino Médio sem nenhum aluno de pele preta ou fenotipicamente identificável como negro, o que diferia bastante da realidade da maioria das instituições públicas estaduais ou municipais do mesmo segmento – como podemos constatar visitando algumas escolas dessas redes.

Ainda na coordenação do NEAB, solicitei à reitoria que realizasse um censo racial, o que possibilitaria acesso aos dados sobre aprovação, aproveitamento e rendimento escolar em disciplinas e retenção e evasão de alunos negros em comparação com alunos não-negros. Ficou nítida a preocupação da escola em divulgar melhor tais estatísticas, estratificando por cor ou raça (mesmo com um quantitativo expressivo de dados ausentes), que podem ser encontradas no sítio oficial do Colégio através do projeto “CPII em Números⁸”.

Oracy Nogueira (2007), tratando das diferenças entre preconceito racial de marca e de origem, ressaltou a preocupação com a “etiqueta racial” do brasileiro, que mostra “educação” evitando falar ou perguntar sobre a raça ou a cor do interlocutor. Esse “cuidado” pode ser identificado institucionalmente, quando o colégio não cobra ou mostra receio demasiado com o preenchimento dos dados sobre cor/raça nas fichas de matrícula: seria uma forma de evitar animosidades. Entretanto, segue o autor, em qualquer contenda com uma pessoa negra, a primeira característica a ser apontada é a cor da pele ou seu fenótipo. Assim, não são raras as situações de racismo vivenciadas por alunos e servidores negros na instituição⁹, tampouco são inesperadas as reações revelando

⁷ Caródromos são registros fotográficos de todos os alunos em ordem de chamada (formato 3x4cm), separados por turma e ano/série, colados em uma folha de tamanho A4.

⁸ Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros]. Acesso em: 11/03/2019.

⁹ Faço referência a duas situações mais comentadas no grupo docente ligado ao NEAB, uma ocorrida contra um aluno negro em 17/10/2014, a outra em 08/05/2017, contra uma professora negra. Ambos os casos no *campus* Humaitá. Maiores detalhes na página do SINDSCOPE [<http://sindscope.org.br/lutas/geral/artigos/ato-publico-campus-humaita-ii-colegio-pedro-ii-dira-nao-ao->

a preocupação em silenciar as manifestações antirracistas promovidas pelos coletivos de alunos, sindicato de servidores ou pelo próprio NEAB.

Essa pesquisa nasce do desejo de identificar os mecanismos que possam tornar o ambiente escolar menos hostil para as crianças negras. Isso faz parte das propostas de uma educação antirracista, como defende Eliane Cavalleiro (2010). A autora alerta que precisamos não só inserir nossas crianças negras no sistema formal de ensino, mas também mantê-las, garantindo seu “direito constitucional à educação plena, pública e de qualidade” (CAVALLEIRO, 2001, p.160). Investigaremos, então, como esse direito está sendo usufruído por nossas crianças negras neste colégio federal.

1.2 Justificativas

Investigo o percurso escolar de alunos negros pretendendo somar este estudo às demais pesquisas que busquem explicar se/como os sistemas educacionais no Brasil tendem a aumentar ainda mais as desigualdades, essencialmente quando observada a variável raça (COLEMAN, 2008, p. 29-30).

Perceber e expor as questões que mantém alguns espaços públicos e gratuitos de educação tão seletivos e embranquecidos poderá possibilitar mudanças benéficas a médio e longo prazo para a comunidade negra, ainda em minoria em espaços educacionais considerados de prestígio.

As minhas motivações pessoais estão intimamente ligadas ao objeto de estudo – criança negra em escola de prestígio, pedagoga negra em uma instituição de ensino elitizada, doutoranda negra em um meio acadêmico ainda branco e eurocêntrico – e expressam uma identidade sensível ao racismo institucional muitas vezes invisibilizado pelo privilégio de uma *branquitude* que não precisa se pensar racialmente, pois se reconhece como “padrão”¹⁰.

A chegada da população negra e indígena à academia ocorreu principalmente após a adoção de políticas de ação afirmativa pelas universidades – impulsionada pelos acordos fechados na Conferência de Durban, em 2001. Isso, dentre outras implicações, aumentou

racismo/] e do NEAB [<http://neabcp2.blogspot.com.br/2017/05/racistas-nao-passarao.html>]. Acesso em: 08/05/2017.

¹⁰ Estudos mais recentes no Brasil têm inserido o branco nos debates raciais, abordando o conceito de *branquitude*, que podemos aprofundar, por exemplo, em *Psicologia Social do Racismo* (CARONE; BENTO, 2012), e que será retomado mais detidamente no capítulo teórico deste trabalho.

o número de pessoas negras nos programas, interferindo nos objetos de pesquisa. Como um dos resultados, em artigo sobre o estado da arte em programas de pós-graduação em educação, os últimos quinze anos tiveram um aumento significativo das pesquisas em Educação e Relações Raciais e isso favoreceu a abertura de espaços de discussão e busca de alternativas para minimizar a discriminação racial e o preconceito nas escolas, concorrendo para superar o racismo, a discriminação e o preconceito racial nos diferentes campos sociais (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014, p.112).

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Analisar a trajetória escolar de alunos ingressantes por sorteio em 2004, no primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, até a conclusão do percurso escolar no último ano do Ensino Médio, considerando a variável cor/raça e outras variáveis socioeconômicas.

1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar os perfis de alunos da coorte investigada, a partir das características raciais e socioeconômicas.
- Analisar o percurso daqueles que concluíram o Ensino Médio no período previsto, em comparação com percursos acidentados (trancamentos, reprovações).
- Investigar a história/trajetória escolar de sujeitos excluídos do processo educacional, para caracterizar o perfil de exclusão (abandono, retenção, reprovação e jubilação¹¹) com base na variável cor/raça do grupo pesquisado.
- Identificar se há mecanismos através dos quais o racismo se manifesta na instituição e se/como isso afeta a trajetória escolar de alunos negros.

¹¹ Norma de proibir a renovação de matrícula daqueles que repetem pela segunda vez a mesma série/ano. Foi aplicada desde a fundação do Colégio até o ano de 2015, quando foi extinta.

1.4 Procedimentos Metodológicos

Apresento neste item as fases pelas quais a pesquisa passou, que dizem respeito: à abordagem crítica, aos instrumentos utilizados, aos procedimentos de coleta, ao tratamento e à análise de dados dessa investigação.

De maneira sintética, o plano metodológico-procedimental foi o que segue:

FASES	ETAPA	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS
EXPLORATÓRIA	1ª	Levantamento de material Revisão e análise bibliográfica	Pesquisa nas plataformas de busca (Banco de Teses da CAPES, Google Acadêmico, Scielo, periódicos etc.) a partir dos termos-chave (desigualdade racial na Educação Básica; racismo e educação)	Localização e análise do material já produzido sobre a temática da pesquisa, notadamente os termos: “desigualdades educacionais”; “racismo” e “escola”; “racismo” e “Educação Básica”. Localização e organização de documentos e demais materiais. Escolha da coorte de pesquisa.
DOCUMENTAL	2ª	Busca documental	Pesquisa no material disponibilizado pelo Projeto Geres/2005	Utilização dos dados coletados pelo projeto em relação aos 491 alunos: cor/raça, nível socioeconômico, escolaridade da mãe, proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, relação com a escola.
	3ª	Busca documental	Pesquisa no banco de dados do Sistema de Assentamento Acadêmico do Colégio Pedro II	Elaboração de banco de dados sobre os alunos a partir de 2009: as aprovações, reprovações e aprovações pelo Conselho de Classe; situação final do aluno em 2018 (abandono, trancamento, conclusão etc.).
	4ª	Busca Documental	Releitura dos Cadernos de Campo	Complementação dos dados utilizados a partir das anotações de acompanhamento de 12 Conselhos de Classe Finais, verificando se algum dos alunos pesquisados surgiram no processo.
INTERNACIONAL	-	Programa Abdias Nascimento (Doutorado Sanduíche)	Frequência em disciplinas oferecidas pela New York University (Aglutinação de material GERES e SIAAC)	Observação e análise comparativa das trajetórias de alunos negros de “Ensino Médio” em transição para a universidade. (Período utilizado para organização e análise do material coletado.)
DIALÓGICA	5ª	Entrevistas	Entrevistas com alunos (concluintes e não concluintes) do processo escolar dentro ou fora do Colégio Pedro II	Análise do período em que eles estudaram na escola; verificando itens determinados (em especial: se eles percebiam diferença no tratamento de professores para com os alunos; se eles recebiam atendimento sobre suas dificuldades; se eles se identificam com o dito “perfil de aluno do Pedro II”; se eles percebiam algum posicionamento racista na/da instituição).
CRÍTICA	6ª	Análise de Dados Conclusões	Leitura crítica dos resultados quantitativos e das observações de campo, bem como das entrevistas	Elaboração de análises comparativas entre as fontes, fundamentadas pelo referencial levantado na revisão bibliográfica.

Tabela 1 - Plano Metodológico-procedimental.

1.4.1. Fase Exploratória

A pesquisa começou a se delinear a partir do momento em que teci as primeiras relações entre a história que abriu esta introdução e a estrutura do Colégio Pedro II. Ficou evidente um descompasso entre a escola pública de qualidade, da qual tanto ouvimos e buscamos desde a graduação em pedagogia, e o sucesso escolar dos alunos pobres, pretos e periféricos. Passei, em um primeiro momento, a pensar sobre o que seria sucesso escolar naquela instituição. Porque é fácil enveredar pelo caminho de outorgar sonhos aos alunos, acreditando que sucesso é alcançar uma vaga na universidade pública. Descartei, então, esse viés de análise. Pois a questão central neste trabalho não é o ponto de chegada, mas como se dá a travessia. Depois desse percurso observado eu me perguntaria sobre os diferentes desfechos alcançados pelos estudantes.

Percebi que dessa forma estaria contemplando os questionamentos sobre o que faz com que os caminhos sejam tão diferentes até quando o ponto de partida é, teoricamente, o mesmo. Por acreditar no ponto de partida optei por definir uma *coorte escolar*, ou seja: um grupo de alunos que entram juntos em determinado nível inicial comum, no mesmo ano escolar, e passam a vivenciar todos os eventos escolares como a promoção, retenção, avaliação, repetência, evasão ou graduação, todos à sua maneira (KLEIN, 2006).

Tentei imaginar algum tipo de avaliação que pudesse ser aplicada na escola para os alunos sorteados à classe de alfabetização para, depois, acompanhar seus anos iniciais enquanto durasse meu tempo de pesquisa no doutorado. Esse recorte forneceria, no máximo, três anos de acompanhamento de crianças entre 6 e 9 anos de idade. Sem contar nas impossibilidade de aplicar entrevistas para saber sobre suas, ainda curtas, trajetórias escolares.

Depois de pensar em possibilidades sempre desestimulantes, um grande amigo, doutorando da PUC-Rio, contou sobre uma pesquisa para a qual o CPII havia sido lócus de observações no ano de 2005. Os resultados ainda não haviam sido utilizados pela escola, mas tratava-se de um estudo longitudinal rico e disponível: o projeto GERES. Assim foi feito o recorte temporal da pesquisa, para utilizar os nomes dos alunos que participaram do projeto em 2005, ou seja: todos aqueles que haviam ingressado em 2004 por sorteio. Mais especificamente, 491 alunos.

O limite temporal de dados que o GERES me proporcionou foi o último ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental, isto é, a antiga 5ª série. Esta ocorreria em 2009 para aqueles que não tivessem retenção em nenhuma série durante o percurso. Cabe explicar que houve uma mudança significativa. As Classes de Alfabetização passaram a integrar o 1º ano de estudos, de um total de 9 anos, segundo a lei 11.274/2006. Além do tempo de estudos, a nomenclatura das séries se transformou:

PERCURSO SERIADO DOS ALUNOS INGRESSANTES EM 2004						
	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Antes de 2006	Classe de Alfabetização	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série
Depois de 2006	1º Ano do Ensino Fundamental	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano

Tabela 2 - Percurso Seriado após a Lei nº 11.274/2006

Por desatenção a esta mudança na legislação, cometi o engano de coletar todos os dados dos alunos em séries erradas. Como os dados do Sistema de Assentamento Interno do Colégio estão todos com a nova nomenclatura, cabe aos pesquisadores atentarem ao detalhe, independente do ano. Em resumo, foram 8 meses de trabalho de coleta diária desperdiçados. A linha grifada em cinza na tabela acima, mostra como foi realizada a mudança. As turmas entrariam no segundo segmento do Ensino Fundamental na 5ª série, da nomenclatura antiga. Na nova nomenclatura, é o 6º ano. Porque o projeto GERES foi iniciado em 2005, eu deveria ter coletado as turmas registradas no 2º ano, mas busquei equivocadamente as que estavam na 1ª série.

Voltei à coleta de dados em 2018, buscando cada nome do projeto no SIAAC, para saber em qual *campus* estava alocado o aluno e dar prosseguimento à pesquisa. Apenas concluindo a busca individual pelos alunos, para saber em que ano encerraram seu percurso no Colégio, passei a pesquisar os casos possíveis¹² em meus cadernos de campo analisando anotações sobre Conselhos de Classe, reuniões de série e eventos cotidianos que se destacavam para análise à época. Até hoje registro acontecimentos em meus cadernos de observação, para tentar organizar artigos acadêmicos, repensar as ações que engendro na minha profissão e até mesmo avaliar o fazer pedagógico diário crítico e

¹² Tenho anotações de mais de uma década de trabalho no *campus* São Cristóvão II. Isso limita esse recurso aos alunos que permaneceram nesse *campus* após o 6º ano (não tenho acesso aos históricos dos alunos dos *campus* Tijuca, Humaitá ou Engenho Novo). Portanto, apenas casos muito especiais e tratados de forma geral serão abordados, quando isso auxiliar à compreensão do funcionamento de algum trâmite, como os Conselhos de Classe finais ou as avaliações – que são definidas por portarias.

reflexivo (PIMENTA; GHEDIN, 2012). Como não foi uma ação pensada para utilização na pesquisa, não direi que são dados etnográficos, já que não houve sistematização na coleta das observações.

Todo esse esforço foi empregado no intuito de analisar o que os alunos negros contariam ao final. Relato essa questão pois em momento algum dissociar o percurso escolar desses alunos das questões raciais que lhe envolviam: fosse como vítimas do racismo, no caso dos negros, ou como detentores dos privilégios da *branquitude*, no caso de alunos não negros. Com esse recorte, com essa lente, que iniciei as revisões bibliográficas: buscando em estudos anteriores procedimentos que relacionassem a escola ao racismo, evidenciando quais teóricos já haviam pensado sobre os problemas que alunos negros enfrentam para concluir o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e, quando podem/querem, acessar o ensino superior.

Como dito anteriormente, ao ingressar no mestrado em 2010, muito do material que eu havia levantado se ocupava de responder ao questionamento sobre a relação entre o trabalho pedagógico (ou a ausência deste) e a avaliação unilateral e quantitativa sobre os alunos – o que se alicerça em um clima organizacional escolar voltado à meritocracia e à alta seletividade. Diante disso, já em 2017, iniciei buscas bibliográficas que tratassem dessa relação, entendendo que os estudos que havia realizado sobre culturas escolares (VIDAL, 2005) não proporcionaram o debate sobre racismo naquela pesquisa. Agora, esse é o intento principal.

Passo a descrever mais detidamente o processo de busca documental, e o papel do GERES e do SIAAC nesta investigação, bem como utilizei o período de intercâmbio, no Programa Abdias Nascimento, e os procedimentos para coleta e releitura nos cadernos de campo.

1.4.2. Fase Documental

Para analisar os 491 percursos escolares, a pesquisa foi dividida em quatro etapas depois da fase exploratória, utilizando majoritariamente dados documentais. O período estipulado inicialmente se encerraria quando o grupo concluísse o Ensino Médio, ao final do ano letivo de 2015. Entretanto, com as repetências, foi importante ampliar o período de coleta de dados nessa plataforma para obter maiores informações sobre os percursos

acidentados. Dessa forma, a coleta de dados para a pesquisa se encerra na conclusão do Ensino Médio, em alguns casos, e ao final do ano letivo de 2018, em outros.

A primeira etapa documental foi desenvolvida acessando a base de dados global da Pesquisa Geres – o Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005, realizado entre 2005 e 2008 em mais de 300 escolas do país e da qual o Colégio Pedro II fez parte: Salvador, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Campinas e Campo Grande. Já a segunda etapa utilizou dados do Sistema de Assentamento Acadêmico do Colégio – o SIAAC¹³. A última etapa documental, foi a releitura dos cadernos de campo contendo observações realizadas por mim, TAE do SESOP do *campus* São Cristóvão II entre 2004 e 2014.

1.4.2.1. GERES: O Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005

É necessário pontuar que o Projeto Geres não seria utilizado, em um primeiro momento. Enquanto servidora da escola eu tinha acesso aos dados necessários à pesquisa. Entretanto, ao começar a apurá-los a fim de traçar os perfis de pertencimento racial, me deparei com um percentual de 46% de “não-declarados” e “não informados”, impossibilitando caracterizar os grupos de forma mais segura. Também foi uma questão colocada pelos avaliadores do projeto na primeira qualificação, a diferença nas avaliações aplicadas aos alunos de diferentes *campi*, o que inviabilizaria a comparação dos resultados. Diante dessas questões o Geres surgiu como solução, bastando para isso que o ano de início da pesquisa fosse 2004, o ingresso dos alunos¹⁴.

A diferença de dados apurados nas duas fontes pode ser comparada na tabela abaixo:

¹³ O SIAAC abarca o gerenciamento de dados cadastrais dos alunos, o lançamento das notas e da assiduidade, o controle das turmas e a geração de relatórios (boletins, mapas de notas, declarações etc.). É utilizado essencialmente pela secretaria escolar. Mas foi muito utilizado por alguns SESOPs que geravam relatórios de aproveitamento de turmas ou índices de reprovação antes e depois do Conselho de Classe final. Tal postura, segundo Silva (2012) desagradava sobremaneira a instituição, pois corresponsabilizava docentes pelo aproveitamento dos alunos. Houve um projeto para explicar melhor como aproveitar o material disponibilizado pelo sistema, disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Junho/prodi-workshop/6-SIAAc.pdf>. Acesso em: 05/03/2019.

¹⁴ O Projeto inicia na escola em 2005, quando os alunos sorteados em 2004 já estão na antiga 1ª série. Saliento que os sorteados foram em 477, mas o Geres considerou a todos que estavam matriculados na série investigada naquele ano, aumentando o número para 491 alunos. A diferença se refere aos transferidos e retidos.

Autodeclaração Cor/Raça GERES x SIAAC				
Cor/Raça	GERES 2005		SIAAC 2005	
	Porcentagem	Total	Porcentagem	Total
Branco	37,1	182	38	182
Pardo	33,6	165	11	53
Preto	7,5	37	5	23
Amarelo	2,4	12	-	-
Indígena	7,7	38	-	-
Dados Ausentes	11,6	57	46	219
TOTAL	100,0	491	100	477

Tabela 3 - Autodeclaração Geres x Siiac. FONTE: Projeto GERES/2005; SIAAC/CPIL.

O objetivo do Projeto Geres, foi o de investigar a evolução da aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Somando os alunos de todas as cidades já mencionadas, o projeto alcançou cerca de vinte e um mil e quinhentos alunos. O Colégio Pedro II foi uma das escolas cariocas a participar da pesquisa.

Naquela oportunidade, foram aplicadas cinco ondas de avaliação durante os quatro anos de projeto: duas no primeiro ano, em março e novembro de 2005, e as demais ao final de 2006, 2007 e 2008. Houve, além dos testes de proficiência, questionários contextuais aplicados aos alunos sobre eles próprios, sobre a escola e os professores, diretores e responsáveis, no intuito de obter dados que revelassem aspectos sociais, escolares e familiares que pudessem influenciar nos seus desempenhos.

Os testes cognitivos foram construídos com a participação de especialistas da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Centro de Alfabetização e Leitura – que elaboraram a matriz de referência dos testes de Língua Portuguesa. Já para os testes de Matemática e as escalas de proficiência da pesquisa, eles contaram com a parceria da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Uma das justificativas para utilizar o material disponibilizado pelo Projeto Geres neste trabalho é a vantagem de comparar diferentes resultados alcançados pelos alunos nos testes elaborados a partir de itens distintos, aplicados em momentos variados. A isso equivale dizer que as proficiências utilizadas na pesquisa foram estimadas através de modelos propostos pela TRI – Teoria de Resposta ao Item (BROOKE; BONAMINO,

2011, p. 131). Essa teoria permitiu que os alunos tivessem suas proficiências testadas por uma mesma escala, em momentos diferentes.

A forma pela qual foram organizadas as proficiências no Projeto Geres, estabelecendo relações com o que era ensinado pelos professores em sala, permitiu uma análise pedagógica da evolução do desempenho desses alunos. Caso os dados fossem retirados apenas dos resultados das provas aplicadas pela escola, faltaria parâmetro comparativo entre as unidades escolares, ou até mesmo entre uma turma e outra. O material Geres forneceu uma rica possibilidade comparativa, pois os exames de proficiência se deram no início da trajetória e se estenderam até a conclusão do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Isso permitiu algumas inferências e questionamentos sobre os motivos da estereotipia de alunos originários do “Pedrinho” em comparação com os alunos vindos de fora – os concursados do 6º ano, por exemplo.

O Projeto iniciou o trabalho com as crianças na antiga 1ª série do Ensino Fundamental em 2005, ou seja, elas já haviam passado pelo ciclo de alfabetização. Por isso tomamos como *coorte* para este estudo todos os alunos que entraram no CPII através do concurso por sorteio no ano de 2004 e que passaram pelo Projeto Geres em 2005. O quantitativo de 491 alunos foi dividido por *campus*, de acordo com as vagas disponibilizadas no edital do Colégio. da seguinte maneira:

ALUNOS POR CAMPUS E AUTODECLARAÇÃO RACIAL							
	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Não Declarados	TOTAL Por <i>campus</i>
Humaitá	41	35	5	2	7	3	93
São Cristóvão	52	64	19	7	19	34	195
Tijuca	43	32	5	0	8	11	99
Engenho Novo	46	34	8	3	4	9	104
TOTAL Por autodeclaração	182	165	37	12	38	57	491

Tabela 4 - Alunos por campus e autodeclaração

O trabalho a partir dos dados fornecidos pelo GERES nessa pesquisa consistiram em acompanhar as informações relativas às variáveis socioeconômicas e raciais, na tabela disponibilizada. Há mais de 40 variáveis para cada um dos alunos. Organizei a tabela de várias formas, para encontrar os dados necessários à cada análise: por *campus*, autodeclaração, situação socioeconômica, nível de proficiência em Português ou Matemática etc. As análises desses dados estão elencadas no capítulo 3.

1.4.2.2. SIAAC: O Sistema de Assentamento Acadêmico do Colégio Pedro II

A partir do ano de 2008 já não é mais possível acompanhar os alunos pela tabela elaborada com os dados do Geres. Assim, as buscas se voltam para os arquivos da escola, no SIAAC. Esse sistema funciona na intranet do Colégio, disponibilizado a partir da senha de usuário que alguns servidores, de setores pedagógicos, da secretaria ou da reitoria, possuem e utilizam nos computadores da escola. Qualquer computador logado na rede que tenha o sistema instalado pode acessar o SIAAC.

Mas o sistema possui diversas falhas. A que mais afetou o prosseguimento deste trabalho foi a falta de conexão entre um *campus* e outro. Ou seja: há toda uma gama de ações a serem desenvolvidas para encontrar um aluno que sai transferido de um *campus* para outro. A informação consta da ficha, que não é aberta na mesma tela. Saímos e voltamos ao sistema diversas vezes para saber aonde o aluno está. Depois, encontrado o aluno, vamos abrindo, uma por vez, as janelas das informações sobre notas de cada ano.

A pobreza de dados individuais se choca com a riqueza de dados coletivos: é possível imprimir gráficos com a estatística da turma por média aritmética ou ponderada; separar os índices por médias abaixo de 5,0 (quem fica com média abaixo de 5,0 faz o apoio, uma prova para tentar recuperar a média 7,0), ou abaixo de 7,0. É possível comparar os trimestres de avaliação para saber se a turma está melhorando ou não os índices de aproveitamento. Podemos separar as notas da mesma disciplina em toda a escola, sabendo qual o percentual de aprovação, reprovação e aprovação pelo Conselho de Classe de cada uma delas. Esses dados já eram disponibilizados em 2005 e, conforme comentei anteriormente, foram utilizados em minha pesquisa de mestrado constatando que nosso SESOP, em São Cristóvão II, era o único que utilizava essa ferramenta.

Tal utilização nos ajuda a compreender que um aluno reprovado com a mesma média de aproveitamento da disciplina no *campus*, por exemplo, é um caso para ser discutido. Também fica evidente que algumas disciplinas como Matemática e Física possuem alto percentual de reprovação sem que sejam discutidas alternativas para a situação. Explicitar essa questão ajuda a compreender o quão complexo é saber que a maioria dos alunos jubilados, por exemplo, perderam a vaga nessa escola por questões dessa origem. Daí a importância de tentar buscar no SIAAC esses dados.

Com a chegada dos alunos ao segundo segmento do Ensino Fundamental, no 6º ano, as turmas que poderiam ser encontradas pelas listagens GERES são separadas. Há uma preocupação no novo *campus* de manter certa disciplina e, para além disso, as turmas são mescladas porque há novos alunos, concursados, chegando. Outros mudam por diferentes questões: repetem o ano e desistem ou trocam de *campus*; pedem transferência para outro *campus*, que seja mais perto de casa ou do trabalho dos pais ou, ainda, com uma “fama melhor”¹⁵ devido ao ranqueamento mencionado anteriormente.

Enfim, essas mudanças fizeram com que a busca pelos 491 alunos se tornasse individual, mais lenta e com uma comparabilidade de resultados menor – devido à variação de possibilidades de avaliação entre turmas da mesma série, com docentes diferentes; ou da mesma série em *campi* diferente etc. A busca de dados no sistema disponibilizava o acompanhamento dos alunos ano a ano, por aprovação, reprovação ou aprovação pelo Conselho de Classe – apenas a decisão, pois a discussão fica em uma ata geralmente arquivada no SESOP do *campus*. Também era possível verificar em qual disciplina o aluno ficara reprovado.

Em suma, a plataforma SIAAC disponibiliza, através da rede da instituição, todas as informações acadêmicas do aluno desde sua matrícula até a conclusão do Ensino Médio. As declarações e demais documentos oficiais, como transferências e históricos, bem como os boletins, são emitidos a partir do mesmo sistema, pela Secretaria Escolar. O SESOP não lança dados nesse sistema, apenas o acessa.

Para melhor compreensão sobre como as informações são disponibilizadas anexei, respectivamente: a ficha cadastral do aluno¹⁶, com os campos para preenchimento de dados necessários ao acompanhamento das informações extraídas do Projeto Geres (cor/raça, profissão dos pais, bairro em que mora); os boletins¹⁷, com as notas do ano letivo e a situação final, exibindo se ele foi aprovado, reprovado ou aprovado pelo COC, se for o caso, mostrando ainda em quais disciplinas; tabela de índices discentes¹⁸, que

¹⁵ Não era raro que responsáveis fossem ao SESOP solicitar a transferência dos filhos para um *campi* mais forte, como eles costumavam mencionar. Essa lógica era motivada pelas notícias veiculadas por jornais e incentivada pela própria escola, que faz com que um *campi* tenha melhor classificação no ENEM que outro. A entrada por sorteio segue uma lógica baseada na oportunidade (relação candidato x vaga baixa, por exemplo), entretanto, depois desse ciclo ser encerrado, os responsáveis começam a investir nas possibilidades de aprovação nas universidades públicas. Isso explica, de certo modo, alguns pedidos de transferência para o Ensino Médio.

¹⁶ ANEXO I – Ficha Cadastral

¹⁷ ANEXO II – Boletins Acadêmicos (1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental)

¹⁸ ANEXO III – Índices Discentes

podem ser por disciplinas, séries/anos ou turmas; e o gráfico da média de procedência¹⁹, que separa os resultados por origem²⁰.

1.4.2.3. Cadernos de Campo

A aprovação pelo Conselho de Classe se configurou como uma possibilidade rara de informação sobre a subjetividade da avaliação neste espaço escolar. Apesar de algumas normas gerais serem impostas²¹, os docentes presentes no conselho final decidem a aprovação muito mais pelo perfil do aluno (disciplinado, assíduo, “esforçado” ou não) que pela sua capacidade cognitiva para acompanhar o ano letivo posterior. A análise desses momentos foi elaborada a partir das anotações dos cadernos de campo e arquivos de atas de Conselho de Classe, redigidas por mim durante onze anos de trabalho como TAE do SESOP de São Cristóvão II (2004 – 2014).

Cabe salientar que esse artifício de busca é limitado. As anotações registradas nos cadernos em questão são relativas ao trabalho pedagógico, não necessariamente aos alunos da coorte aqui investigada. Realmente, o *campi* São Cristóvão é o mais representativo quantitativamente, tanto pelo tamanho, quanto pela localização –seguido por Realengo, na Zona Oeste, também muito grande e localizado em uma das regiões mais populosas do Rio de Janeiro.

A utilização do material se deu pela necessidade de buscar dados sobre as avaliações subjetivas na instituição. Isso remete aos Conselhos de Classe, às reuniões de série, aos encontros com responsáveis, conselhos pedagógicos etc. Não foram utilizadas falas de docentes em particular, mas as anotações sobre o processo em si foram consideradas.

O caderno de campo, ou diário de pesquisa, é um recurso metodológico formativo, altamente recomendado na faculdade de pedagogia. A cada dia de trabalho eu relatava o que havia ocorrido em relação às ações engendradas pelo setor pedagógico no qual eu trabalhava. Durante as reuniões que fazíamos, eu levava o caderno para conversarmos

¹⁹ ANEXO IV – Média de Procedência

²⁰ A escola mostrava, ao lado do nome do aluno, nas listas de turma, se ele ingressou por concurso ou sorteio, ou seja: ao lado do nome estava escrito “concurso” ou “Pedrinho”. Hoje a distinção se dá também para alunos oriundos de “CPUB” ou “CPART”, mostrando se o aluno veio de escola pública ou particular no concurso.

²¹ Algumas portarias ou comunicados são baixados pela reitoria especificamente para normatizar os conselhos finais.

sobre nossos apontamentos de equipe, avanços, retrocessos, sugestões de mudança, desafios a serem encarados em uma nova etapa de trabalho e outras informações essenciais à transformação da nossa prática cotidiana. Segundo Barros e Kastrup, “esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos”. Ou ainda, possibilita “um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70).

1.4.3. Fase Internacional – Programa Abdias Nascimento

Tratando minha escrita como um registro histórico, este momento é o mais significativo. Para mim, para minha família, para minhas companheiras e meus companheiros de luta militante negra, para minhas alunas e meus alunos negros periféricos e improváveis do Colégio Pedro II, para tantas, para tantos.

Foi Maria Alice Rezende, professora querida da UERJ, quem me indicou o nome de Rosana Heringer, recomendando que eu “tinha a obrigação de tentar pra ela”, porque tinha tudo a ver com o que eu estava procurando. Alice foi enfática, como todos os meus mais velhos acadêmicos, que conheci indo ao Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE) em 2014. Demonstrem saber que se não persistirem, seguiremos acreditando que não vale a tentativa. Eles exprimem uma gana de nos ver juntos, empretecendo a academia, formando novos professores com conhecimento pretagógico²². Contudo, apesar da ênfase, do reforço e da crença que Alice parecia depositar em mim, eu não me sentia capaz.

Pensei na minha avó, que se assemelha à senhora de lenço branco que inicia a escrita desse trabalho. Fechei os olhos e pensei nos ensinamentos que ela me deixou, mesmo sem termos tido tanto contato; na minha segunda mãe, já ancestral, que não chegou a ver minha colação de grau, mas me pediu em sonho para que eu não desistisse dela; na minha mãe, que voltou a estudar, realizando o sonho de concluir os estudos; no meu pai, que olhava um quarto e sabia exatamente quantos metros quadrados ele tinha; na minha irmã, única mulher negra doutora em engenharia mecânica que conheço; na

²² Utilizando o conceito de *Pretagogia*, de Sandra Haydée Petit (2015), referencial teórico-metodológico em construção há alguns anos pela professora no Ceará e está se constituindo numa abordagem afrocentrada para formação de professores e educadores em geral.

minha única e primeira professora doutora universitária negra, Iolanda Oliveira, responsável pela revolução interna que me fez entender o que eu deveria fazer enquanto pedagoga, ingressando na UFF em 1998, presenciando sua luta na implantação do PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). Me fortaleci para escrever um projeto para ingressar em uma academia que, até quando não falava academicamente, me soava distante. Consegui passar no processo de seleção.

Ingressei no doutorado em 2016, aos 40 anos de idade. Com 40 anos muitas mulheres brancas são docentes de programas de pós-graduação. Em suas teses encontramos agradecimentos aos pais, por terem lido alguma passagem, por terem corrigido, observado, ou “apenas” proporcionado acesso a coisas que ampliaram o olhar daquela que escrevia. Li um agradecimento, certa vez, que falava de uma avó, professora, que fez a correção gramatical de toda a tese. Pensei nessas distâncias e como elas influenciam nossas transições enquanto população negra: no Ensino Fundamental, quando chegamos ao 6º ano; no Ensino Médio, quando saímos do fundamental; quando chegamos à universidade, na especialização, no mestrado, ou no doutorado. Seja qual for a ocasião, temos uma espécie de enfrentamento ritualístico aonde somos, a cada passo, em menor número, mais solitários, mais tratados como “exemplo de superação” para ratificar o mérito.

A despeito de toda a dificuldade em me reconhecer doutoranda e intelectual negra, que eu já vinha enfrentando, fui selecionada para participar do Programa Abdias Nascimento²³ - nome que, por si, já indica alto grau de responsabilidade, pois representa um ícone²⁴. O programa consistiu em intercâmbio entre duas universidades norte-

²³ “O Programa tem como objetivo apoiar a realização de estudos ou de desenvolvimento de produtos, serviços ou métodos nas temáticas de promoção da igualdade racial, combate ao racismo, valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, acessibilidade e da inclusão, tecnologia assistiva e difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. <http://www.capes.gov.br/36-noticias/9170-programa-renova-32-projetos-de-mobilidade-academica>. Acesso em 05/09/2019.

²⁴ Abdias do Nascimento foi Professor Emérito da Universidade do Estado de Nova York e Doutor Honoris Causa pelas Universidades de Brasília, Federal e Estadual da Bahia, Estado do Rio de Janeiro, e Obafemi Awolowo da Nigéria. Indicado oficialmente ao Prêmio Nobel da Paz 2010, em função de sua defesa consistente dos direitos civis e humanos dos afrodescendentes no Brasil e no mundo. Foi agraciado com honrarias nacionais e internacionais, como por exemplo, o Prêmio Mundial Herança Africana do Centro Schomburg para Pesquisa da Cultura Negra, Biblioteca Pública de Nova York (2001); o Prêmio Toussaint Louverture (2004) e o Prêmio Direitos Humanos e Cultura da Paz (1997), ambos da Unesco; e o Prêmio de Direitos Humanos da ONU (2003). A Universidade Obafemi Awolowo, de Ilé-Ifé, Nigéria, outorgou-lhe, em 2007, o título de Doutor em Letras, Honoris Causa. O Conselho Nacional de Prevenção da Discriminação, do Governo Federal do México, outorgou a Abdias do Nascimento o seu prêmio em reconhecimento à contribuição destacada à prevenção da discriminação racial na América Latina (2008). Fonte: <http://www.ipeafro.org.br/home/br/personalidades>. Acesso em 24/04/2018

americanas e a UFRJ²⁵ para levar aos Estados Unidos alunos preferencialmente pretos e pardos. A proposta de Rosana Heringer tinha como ponto central as ações afirmativas: ingresso e permanência de alunos negros à universidade. Acreditamos, nós duas, que minha proposta de investigação sobre a transição de alunos do Ensino Médio para a universidade se somava ao todo investigativo.

Chamo essa fase de internacionalização, mas deveria chamá-la de enfrentamento. Quando somos crianças, nossas mães nos alertam sobre sermos sempre muito bons no que fazemos, para sermos reconhecidos como normais. Se por um lado isso é bom, pois nos deixa sempre em alerta, por outro nos gera um peso enorme, e a sensação de que nunca seremos o suficiente para o que nos propomos. Quando soube que iria para Nova Iorque, me veio logo a sensação de que algo daria muito errado: a falta de domínio da língua inglesa, o modo suburbano coloquial de me relacionar mesmo na academia e o medo de que a cidade refletisse o sul dos Estados Unidos e eu sofresse mais racismo lá que aqui.

Logo na primeira semana me despi de alguns (pré) conceitos criados por medo. Ao contrário do que imaginava, fiz amizades que deixaram muitas saudades e mantenho contato (em inglês, quem diria!) até hoje; não compreendi nem a metade das primeiras aulas que assisti e chorei muito, mas não fui destrutada ou desconsiderada por conta disso, sobrevivi e ainda escrevi o trabalho final da disciplina; tive o melhor tutor que poderia imaginar²⁶ – desde os conselhos para sobreviver ao tempo de extremo frio e os melhores lugares para beber um bom café, até a forma norte americana de escrever e compreender os textos acadêmicos; me reconheci em rostos negros de diversos lugares diferentes, e me compreendi como parte de uma comunidade maior que a negra e brasileira, me entendi, finalmente, em uma diáspora africana²⁷.

Como isso interferiu na minha escrita a ponto de ser considerado essencial para a minha metodologia? O que eu “escolho ver” foi sendo dimensionado por uma história

²⁵ O único projeto aprovado da UFRJ contava com a coordenação de Rosana Heringer, com Amílcar Pereira e Gabriela Honorato, da Faculdade de Educação. Nessa proposta havia duas universidades envolvidas no intercâmbio, a New York University (NYU) e a Wayne State University (WSU). A lista completa segue em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/12112018_EDITAL_N%C2%BA_2_DE_29_DE_MAIO_DE_2014_resultado_final_anexo_I.pdf

²⁶ O professor Erich Dietrich é Vice-presidente do Global Programs, da NYU – responsável pelas relações internacionais com estudantes e instituições parceiras. É a pessoa responsável pelos alunos do Programa Abdias Nascimento na universidade.

²⁷ Tomando o sentido de Dos Reis (2010), por uma diáspora enquanto movimento social de combate ao racismo.

peçoal, mas também pelo pertencimento a determinado grupo (MENGA LÜDKE; ANDRÉ, 1988, p. 25). Ou, o que minha vivência possibilita enxergar faz parte também do que me forma e essa foi a lente pela qual enxerguei os Estados Unidos, de Nova Iorque à Washington, ou de Chicago à Atlanta. Dessa forma, ampliando minha visão de pertencimento de grupo, me redefinindo enquanto ser diaspórico, também pude dar nova proporção às semelhanças e distâncias dos artigos e pesquisas aos quais tive acesso.

Durante a American Educational Research Association 2018 Annual Meeting (AERA 2018)²⁸, realizada em abril em um grande hotel em Nova Iorque, conheci a professora Gloria Ladson-Billings²⁹, enquanto recebia um prêmio de distinção por sua contribuição em pesquisas. Ela se pronunciou sobre como o trabalho dela é parte daquilo que ela é, e viveu, e acredita. Me reconheci no prefácio de seu livro, *Os guardiões de sonhos – o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*, aonde ratifica o que enunciou na palestra:

Poderia ter escolhido escrever este livro nos moldes da tradição científica dominante: enunciado do problema, revisão da literatura, metodologia, levantamento de dados, análise e implicações para pesquisa ulterior. De fato, é para isto que fui treinada. Mas aquela tradição rejeita minha indispensável subjetividade. Assim, escolhi integrar minhas ferramentas “científicas” ao conhecimento que possuo da minha cultura e às minhas experiências pessoais. (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 13)

Em seu texto *Discursos racializados e epistemologias étnicas* (LADSON-BILLINGS, 2006), a autora cita a passagem em que um professor negro da faculdade de direito utilizou a nota de venda da sua tataravó, escrava, desestabilizando a noção dos alunos sobre documentos serem destituídos de emoção humana e consequências pessoais. Após o exemplo, a professora provoca: “[...] Onde está a “raça” no discurso dos pesquisadores qualitativos críticos? Até que ponto os pesquisadores qualitativos críticos reinscreveram o liberalismo em seu trabalho? [...]” (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 275).

As palavras da professora ratificaram minha crença na necessidade de tornar documento também a minha trajetória enquanto um corpo feminino e preto que representa

²⁸ Reunião Anual da Associação de Pesquisa Educacional Norte Americana.

²⁹ Gloria Ladson-Billings é uma pesquisadora reconhecida por discutir sobre transformações e melhorias na educação de crianças negras norte americanas. Seu currículo pode ser acessado em: <https://wisc.academia.edu/GloriaLadsonBillings/CurriculumVitae>

3% das professoras doutoras do país³⁰. Apesar de não subverter a ordem instituída por medo e insegurança, este trabalho se alinha com a postura da autora diante do conhecimento.

Foi se tornando ainda mais latente a importância de compreender trajetórias de alunos negros de um Colégio como o Pedro II. A experiência na NYU proporcionou, para mim, uma pequena amostra do que pode ser sentir-se em um espaço de prestígio lhe “cobrando” postura, habilidade, conhecimento e outras coisas que você não sabe se tem para retribuir. Ou, em outro extremo de análise, se ver completamente fora do lugar e nem querer continuar, porque tem certeza de não poder retribuir. Essa luta interna contra o que o racismo nos fez acreditar sobre nós mesmos e o que realmente somos e temos potencial para ser, não é um dado de pesquisa que possa ser observado sem que se note sua existência.

Em pensamentos, sentimentos ou declarações de auto sabotagem como essa, vejo racismo. Mas não há indicador ou variável que dê conta de demonstrar isso em números. Então, como evidenciar isso em trajetórias outras? Talvez, diante de tantos discursos de mérito e oportunidades, não surja sequer um aluno acreditando ter sofrido racismo ou ter perdido alguma oportunidade por conta disso. A preocupação deste trabalho não se deu para com a representatividade numérica, apenas. Esses números falam, possuem rostos, histórias, família, anseios, cor de pele. Assim, o que me guiou foi a necessidade de compreensão de suas trajetórias, suas experiências, estratégias, como bem compreende Goldenberg (1998, p. 107).

Em síntese, o Programa Abdias Nascimento contribuiu em minha formação enquanto mulher preta diaspórica, em relação com outros membros da diáspora de países caribenhos e africanos. Meu sentimento amplo de pertença se inicia ali e modifica toda a forma de leitura da realidade racial que havia me proposto a observar. Algumas delas surgirão na abordagem teórica, para além de Gloria Ladson-Billings.

1.4.4. Fase Dialógica

Concluindo o processo de triangulação para as informações obtidas a partir da documentação escolar, uma etapa composta de entrevistas teve como objetivo, focando

³⁰ Reportagem da Universidade Federal de Goiás, disponível em: [<https://jornal.ufg.br/n/120035-pretas-e-pardas-representam-3-das-professoras-doutoras-do-pais>]

perfis específicos apontados pelos dados coletados anteriormente, elucidar algumas questões que os registros não puderam ilustrar. Talvez, pelo quantitativo de sujeitos na pesquisa, ou pelo cruzamento de fontes diversas de informações, não cabia aqui fazer uma história de vida dos entrevistados, mas levantar informações consistentes a fim de estabelecer como as relações se davam nesse núcleo (DUARTE, 2004, p. 215).

Havia, ainda na fase exploratória, a pretensão de utilizar o material elaborado pelo SESOP, que acompanha a trajetória acadêmico-pedagógica dos alunos, anotando e relatando todos os fatos que envolvam o discente desde sua chegada, até a conclusão ou encaminhamento do material para o *campus* para o qual ele se transfira. Infelizmente, a grande maioria dessas fichas não pode ser acessada, pois elas não são guardadas por muito tempo depois que os alunos saem da escola.

Nessas fichas são feitos relatos: de atendimento aos responsáveis e/ou alunos, o que poderia nos indicar os motivos pelos quais os mesmos são chamados ou até mesmo o “tom da conversa” (acolhedora, intimidatória etc.); de encaminhamento disciplinar, que são feitos pela Coordenação de Disciplina³¹ para o SESOP, quando ocorre alguma infração disciplinar que é devidamente registrada para que sejam aplicadas as sanções previstas no Código de Ética Discente³². Seria mais fácil diagnosticar as situações que levaram um determinado aluno a abandonar a escola, por exemplo, a partir dos relatos das conversas ocorridas entre a família e a escola. Sem essas fichas, as entrevistas tomaram o importante lugar de tentar preencher a lacuna de informações sobre o cotidiano desses alunos.

A opção pela entrevista semiestruturada partiu da possibilidade de permitir, não só ao entrevistado como a mim mesma, a compreensão da situação questionada, a oportunidade de reorganizar as ideias sobre determinados pontos e um nível reflexivo que um questionário não permitiria (SZYMANSKI, 2004). Construimos, eu e minha orientadora, um roteiro geral de questões abertas, com objetivos específicos. Mas percebemos que havia a necessidade de adequá-las para cada perfil de alunos. Dessa

³¹ A Coordenação de Disciplina, ou Setor de Disciplina, é responsável pelo trabalho dos inspetores e assistentes de alunos. Geralmente é um TAE quem chefia o setor, mas há casos em que um assistente administrativo muito antigo desempenha a função. Depois de se tornar um Instituto Federal (Lei nº 12.677, de 25/06/2012), o CPII não possui oficialmente o cargo. Algumas coordenações ainda funcionam, por serem uma ótima alternativa ao SESOP, que pode se ocupar melhor das atividades pedagógicas.

³² Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/JUN/codigo_etica_discente.pdf Acesso em: 05/03/2019.

forma, elaboramos roteiros³³ para guiar as entrevistas. Eles se dividem em eixos que facilitaram sua análise: 1. Identificação/Dados pessoais; 2. Percurso escolar geral; 3. Percurso escolar específico para o perfil; 4. Questões de resumo/conclusão e projeção; 5. Fechamento/agradecimento e questão livre.

Frente ao quantitativo que impossibilitaria uma análise de entrevistas individuais a toda a coorte, foi utilizado o recurso de amostragem. Após as análises documentais, foi possível determinar o número de alunos que chegaram ao final do Ensino Médio na escola e os que não chegaram (por abandono, transferência ou jubilação). A tabela abaixo busca elucidar o processo decisório sobre o percentual de alunos a serem entrevistados, a partir do perfil encontrado ao final do acompanhamento dos resultados escolares:

PERCENTUAL APROXIMADO DE ALUNOS POR PERFIL					
TRAJETÓRIA CONCLUÍDA			TRAJETÓRIA INCONCLUSA		
SITUAÇÃO	QUANTITATIVO	PERCENTUAL	SITUAÇÃO	QUANTITATIVO	PERCENTUAL
Concluiu o Ensino Médio no Colégio Pedro II	224	46%	Abandonou	11	2%
			Em curso	35	8%
			Transferência Interna	66	14%
			Transferência Externa	64	14%
			Jubilado	53	11%
Concluiu por Solicitação (ENEM)	10	5%			
SUBTOTAL (APROXIMAÇÃO)	234	51%	SUBTOTAL (APROXIMAÇÃO)	228	49%
TOTAL GERAL DE ALUNOS: 462 (100%)					

Tabela 5 - Percentual de alunos por perfil acadêmico

A partir dessa tabela, programamos entrevistar 23 alunos, o que representou 5% do total após a perda de dados³⁴, obedecendo o percentual da tabela, ou seja, buscando nos perfis de alunos algo próximo ao percentual indicado. Em resumo, foram 12 alunos concluintes e 11 não concluintes para entrevistar. Dentre os últimos, houve o cuidado para que houvesse ao menos um aluno de cada perfil.

³³ ANEXO XI – Roteiro de Entrevistas e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

³⁴ Havia um total de 491 alunos no início da pesquisa, mas 29 nomes não constavam mais dos cadastros escolares, ao final. Ao tratar os dados do SIAAC essa questão é retomada.

De início a tentativa mais óbvia foi pensar em uma forma aleatória para buscar o entrevistado de cada perfil. A busca aleatória pareceu mais confiável para a pesquisa, por isso o critério seria: da lista de não concluintes, entraríamos em contato com um a cada 11 alunos e, ao final, caso não houvesse um jubilado, transferido ou desistente, seria realizada outra busca. O início se deu pelos não concluintes, pois julguei ser o mais difícil, já que teriam perdido o contato com a escola há mais tempo. As dificuldades iniciais confirmaram meu julgamento. Os números de telefone nas fichas são dos responsáveis pelos alunos. Ao explicar para eles a intenção do contato a desconfiança era geral e, mesmo dos 17 responsáveis que concordaram em passar o telefone aos filhos, os resultados não foram empolgantes: apenas 2 alunos retornaram.

Em virtude disso, optei pelas redes sociais. Formulei um cartaz com link para WhatsApp e e-mail, para que os interessados fizessem contato. A técnica de *snowball* (GOODMAN, 1961), ou “bola de neve”, foi a opção para encontrar os alunos, que já saíram do colégio na absoluta maioria dos casos. Por essa metodologia, a indicação de informantes é obtida entre redes de conhecimento. No caso, alunos falaram com irmãos mais velhos, ex-alunos de anos anteriores, pessoas desconhecidas viam a postagem nas redes sociais e marcavam colegas que haviam estudado na escola, professores buscavam ex-alunos e, por fim, algumas respostas chegaram.

Obtive retorno de muitos ex-alunos, comovidos com a possibilidade de contribuir para uma pesquisa no colégio que, segundo eles “marcou suas vidas para sempre”. Alguns deles, mesmo com a descrição do cartaz apontando para o ano de ingresso na escola, já haviam se formado há décadas. Isso alerta sobre o quanto é potente o vínculo institucional desses alunos com a escola, fato que retomaremos nas análises das entrevistas. Ao final dessa etapa de convocação, eu havia conseguido o número necessário de entrevistas com o perfil de concluintes. Mas uma nova chamada se fez necessária para buscar os alunos não concluintes.

Recorri, mais uma vez, às redes sociais. Dessa vez destacando que apenas seriam considerados aqueles que tivessem abandonado, desistido ou sido jubilados do processo. Ainda assim o retorno foi muito menor, se comparado aos contatos que recebi de alunos concluintes.

A cada encontro, antes de iniciar a entrevista, os ex-alunos (todos maiores de 21 anos) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, receberam outros

esclarecimentos sobre a pesquisa e como eles receberiam o retorno, inclusive como eu encaminharia cópia da tese concluída, conforme orientação do Comitê de Ética.

Percebi a necessidade de explicar melhor o funcionamento da escola, na conversa após as entrevistas. relatei algumas mudanças sobre a estrutura pedagógica, quais servidores atendem aos alunos e responsáveis, como um *campus* se difere de outro e respondi à diversas questões levantadas por eles. Foram 21 encontros, sendo 4 deles por Skype por conta da distância do novo endereço e das atividades dos ex-alunos.

Com as transcrições das entrevistas em mãos, passei a analisá-las agrupando conforme os eixos mencionados, buscando luz a partir das referências encontradas na busca bibliográfica e documental desta investigação. Tais análises foram realizadas a partir da técnica de análise de conteúdo, “uma interpretação pessoal por parte do pesquisador em relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação” (MORAES, 1999, p. 3). Acredito que seja essa abordagem a que mais se alinha ao que enuncio desde o nascimento da pesquisa: alinhar o rigor científico à subjetividade aguçada pelo racismo à brasileira³⁵.

1.5 Estrutura do trabalho

O capítulo introdutório busca ilustrar o momento do nascimento da pesquisa. Nele apresento o contexto escolar, elenco as justificativas, pontuo os objetivos, explico os métodos, as fases e procedimentos utilizados para alcançá-los. Descrevo, agora, como está organizado o trabalho.

O capítulo “Escola e Racismo” divide-se em três processos: de diferenciação, no qual elenco as formas da sociedade brasileira legitimar a desigualdade; processos históricos, cujas lutas, desigualdades e exclusões são relacionadas com os artifícios da diferenciação para nublar o racismo; e os processos educativos. Neste último, apresento a relação dos processos anteriores dentro do Colégio Pedro II, trazendo narrativas descritivas e analíticas do espaço escolar, da organização administrativa e pedagógica, do percurso acadêmico discente, da avaliação enquanto produtora da exclusão que mantém

³⁵ Trataremos da questão no capítulo 3, mas é importante ratificar que a cor da pele no Brasil limita, quando não impede, a mobilidade social. O racismo à brasileira, ou o racismo de marca fenotípica (NOGUEIRA, 2007), não nos permite dúvidas sobre o quanto a cor da pele interfere nas tentativas de inserção em outros estratos sociais.

o status de qualidade e prestígio e as ações afirmativas enquanto possibilidade de permanência e ameaça ao mérito.

No terceiro capítulo, “Quem entra, quem sai?”, utilizo os dados do Projeto GERES para quantificar e qualificar os alunos ao entrar na escola, com ênfase nas suas características socioeconômicas e raciais. A seguir, apresento e discuto os dados do SIAAC (Sistema de Assentamento Acadêmico do Pedro II), para analisar os perfis acadêmicos por situação final nos registros da escola (concluintes, transferidos, evadidos). Concluo o capítulo com a apresentação e análise das entrevistas realizadas, que mostram aspectos relacionados às desigualdades nas trajetórias dos estudantes da coorte analisada, a partir da vivência discente do grupo pesquisado.

O capítulo 4, “Ao Pedro II, tudo ou nada?” traz as considerações finais, buscando sintetizar os principais resultados da pesquisa e as conclusões apresentadas. Nele, apresento também algumas limitações do trabalho realizado e sugiro futuras agendas de pesquisa, a partir do que foi aqui desenvolvido.

2 ESCOLA E RACISMO

Um sábio aluno, de apenas 12 anos de idade, certa vez me explicou sua análise sobre o gasto com roupas originais ou não: se ele usasse a camisa oficial do Flamengo para ir ao Maracanã, as pessoas não acreditariam que se tratava da original, diriam ou que ele havia roubado, ou tratariam a blusa como falsificada. E baixando os olhos disse, entristecido: porque sou assim – passando dois dedos no antebraço. Ele concluiu, “melhor andar com a baratinha e não me meter em confusão”.

Em outra situação, emprestando revistas para meus alunos de 5º ano concluírem uma atividade sobre profissões, um deles pediu autorização para trocar de revista umas três vezes. Ele olhava já meio aborrecido, sem paciência quando, pela quarta vez, me pediu para trocar de novo, enfatizando: revista mesmo, tia! Ocorre que eu, percebendo situações de racismo anteriormente, passei a enfatizar a presença negra nas aulas e, por isso, levei todas as Revista Raça³⁶ que eu ainda tinha. Como ele só viu pessoas negras na revista inteira, não devia estar conseguindo cumprir a tarefa de colar advogados e advogadas, médicos e médicas negras. Ele não conseguia ver pessoas negras nessas profissões.

Início este capítulo teórico trazendo para discussão os efeitos que uma educação racista nos incute, reproduzindo valores sociais eurocentrados tanto para crianças de periferias e comunidades negras e pobres, quanto para crianças negras ou brancas que conseguem acesso à educação de qualidade. Os exemplos trazidos dão conta de evidenciar que não se trata apenas da educação transmitida e reproduzida pela escola, mas de um processo de diferenciação reproduzido dentro dela que, ora é racista, ora produz o ambiente perfeito para a proliferação do racismo enquanto estruturante social.

Para chegar aos ex-alunos do Colégio Pedro II e suas trajetórias escolares foi preciso revisitar alguns processos históricos e sociais que ajudam a explicar o cenário brasileiro, que se difere de tantos outros países essencialmente por trazer em si a carga de quase 4 séculos de regime escravocrata. Ou seja: dos 519 anos de história deste país, quase 400 se passaram em um cenário aonde pessoas negras nem eram consideradas pessoas, eram peças de venda, de negociação, eram propriedade de outras pessoas. Eram propriedade de pessoas brancas. E se existe uma instituição responsável por contar a

³⁶ Lançada em 1996, a Revista Raça é a primeira direcionada ao público e ao conteúdo afro-brasileiro.

história desse mesmo país, que esconde dados essenciais ou reproduz de forma deturpada o que ocorreu – inclusive não deixando evidente que antes da chegada dos colonizadores havia uma história de milhares de anos de outros povos que habitavam o local, produzindo sua existência através de cultura, crenças, valores etc. – ela precisa ser responsabilizada pelo racismo institucional que reproduz e perpetua.

Observando esse lugar indígena, ainda pouco ou não ocupado nas escolas urbanas do Rio de Janeiro, e até mesmo na maioria das cidades brasileiras, tomo o tema do racismo anti-negro para observar a diferença, por conta dessa invisibilidade da população indígena. Desta maneira, caminhar pelas desigualdades educacionais também revela o racismo, mas o expõe em sua forma estruturada, constituída institucionalmente. A escola seria, pois, um dos mais importantes instrumentos da desigualdade educacional no país.

Este capítulo irá visitar as seguintes perspectivas: os processos de diferenciação da sociedade brasileira; os processos históricos que se constituíram em lutas que transformam o cenário educativo, essencialmente;

2.1 Processos de diferenciação: o negro como “Outro”

George Simmel ocupa grande parte do seu tempo dedicando-se ao estudo da moda. Segundo ele, a moda possui significados para os indivíduos ou grupo social que são capazes de alterar singularidades de um indivíduo ou comportamento que todos seguem, evidenciando uma necessidade de expressar sua distinção, de acordo com o estilo de vida. “Logo que as classes inferiores começam a apropriar-se da moda, [...], as classes superiores desviam-se desta moda e viram-se para outra, graças à qual de novo se diferenciam das grandes massas, e na qual o jogo mais uma vez se inicia” (SIMMEL, 2008, p 27).

Podemos imaginar a educação como um grande mercado, onde as escolas são como lojas de grifes super valorizadas. Caso fosse assim, a classe dominante se utilizaria dessas grifes para justificar seu *status* e poder, fazendo dos certificados, uma carta que legitima os postos que ocupam na sociedade. Uma educação democrática, de acesso para todos, se transformaria em ameaça a esse processo. O Movimento Social Negro, percebendo desde sempre esse ciclo de legitimação buscou, e ainda busca, maneiras de permanência para a população negra do país nessas “lojas de grife”, galgando outros espaços fora da marginalidade pós-abolição para a população parda e preta.

Segundo a teoria bourdiesiana, o *habitus* da classe alta pode ser adquirido e tanto o gosto quanto o comportamento podem ser reproduzidos por imitadores da classe mais baixa. Mas a pessoa que tenta ascender não se tornará idêntica, ela manterá características de sua base, de sua formação. O consumo de bens culturais associados à classe média e alta infere um nível de complexidade de ações e conhecimentos que a classe operária não consegue dominar por completo, pela necessidade de atender às suas necessidades mais primárias (CRANE, 2006, p. 32). A classe alta teme ser confundida com seus imitadores, por isso os códigos da moda mudam, são criados novos modos e seus imitadores vivem tentando acompanhar esse movimento (BOURDIEU, 2007).

Os sinais transmitidos por determinados membros da elite brasileira são reconhecidos não só por seus pares, mas também por aqueles que tentam imitar estes comportamentos. Esses são limitados pelo valor imposto à aquisição dos bens que emitem tais sinais. Os óculos falsificados de determinadas grifes, por exemplo, estão à venda na saída de várias estações do metrô, na cidade do Rio de Janeiro. Na estação mais popular, a Central do Brasil, aonde se concentram as linhas de trem que vão para a Baixada Fluminense e Zona Oeste da cidade, conhecidamente a área periférica e pobre, se vende todo o tipo de item falsificado, alguns muito similares.

O sucesso dos produtos falsificados vai além do preço, é a negociação com um código. Não há quem suspeite que o passageiro ou a passageira ao seu lado no trem lotado, esteja usando um óculos original, portando uma marmitta e negociando com o camelô o valor de uma latinha de refrigerante. Por outro lado, aqueles que se empenharam em comprar um óculos legítimo e andarem no mesmo trem, não serão reconhecidos como membros da elite, pessoas abastadas, elegantes ou de classe distinta.

Em 2011 uma professora da PUC-Rio, no aeroporto internacional do Rio de Janeiro, criticava a clientela dizendo que o lugar parecia a rodoviária. Ela representava uma classe média horrorizada por dividir um espaço que, até alguns anos, era linha divisória entre quem podia e quem não podia, quem consumia e não consumia, quem tinha “poder para” e quem não tinha. Três anos depois, outra professora da mesma instituição fotografou um homem de camiseta e bermuda e postou em suas redes sociais, com a frase: “Aeroporto ou rodoviária?³⁷”.

³⁷ A postagem da professora causou agitação nas redes sociais, chamando a atenção da mídia. Disponível em: [<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/02/pagina-ironiza-professora-que-criticou-traje-de-passageiro-no-santos-dumont.html>]. Acesso em: 07/02/2014.

Antonio Prata, a partir do primeiro episódio, escreveu um texto a respeito na Folha de São Paulo³⁸. Naquela oportunidade, o escritor questionava, ironizando a classe média atordoada: “Se o Brasil continuar crescendo e distribuindo renda, quem é que vai empacotar nossas compras?”. Ele elaborou sua crítica a partir da cena em um supermercado, aonde uma senhora, que chamava o atendente de “rapazinho” a despeito de o homem aparentar 40 anos ou mais, evidenciava o desprezo que esta classe possui daqueles que trabalham: os operários, os serviços.

O aeroporto demarcava essa diferença com maestria: lá se esbarravam autoridades; grandes atores, atrizes e demais celebridades atraíam pequenas multidões para recebe-los; famílias de sobrenome reconhecido eram citadas nas colunas sociais indo e voltando de locais paradisíacos ou grandes metrópoles como Paris e Nova Iorque, exibindo suas vestimentas de grife. No supermercado é preciso colocar os inferiores em seus devidos lugares.

Não são raras as vezes em que eu, passeando desavisadamente em lojas de grife do Leblon³⁹, sou interceptada pelo “mocinha, menininha ou queridinha”, recebendo alguma peça de roupas para dar preço. Alguns, menos “cordiais”, já me cercam perguntando aonde encontrar este ou aquele item na loja. Durante muito tempo busquei “melhorar” meu comportamento, minha postura, minhas roupas, meu cabelo e internalizei a culpa pelo tratamento que recebia. Faço parte de um grupo que, no aeroporto ou elegantemente vestida em uma loja de grife empobrece o lugar, barateia o produto e, por que não dizer, desqualifica o certificado. O processo de democratização transformou “escolas-aeroporto” em rodoviárias e precisamos apurar o que acontece com os “alunos passageiros” que persistem em ficar, lutando por uma vaga nesse transporte mais rápido e eficiente, cujos demais passageiros não os desejam. A pergunta que cabe: a viagem indesejável vale o destino? Como é se manter nesse vôo?

A reação contrária utilizou os mesmos argumentos contra as cotas para negros ou para os pobres no aeroporto: a desqualificação. Mas esse processo desencadeou novo

³⁸ O texto de Antonio Prata está disponível em: [<https://www1.folha.uol.com.br/fspcotidian/ff1901201104.htm>] Acesso em: 20/01/2011.

³⁹ Para quem vive fora do contexto da cidade do Rio de Janeiro, cabe explicar que o Leblon é um bairro classe média alta da cidade, localizado na Zona Sul, e que foi transformado em um universo à parte pela obra de Manoel Carlos, escritor de novelas famoso por situar muitas de suas tramas no bairro. Pessoas negras e pardas dificilmente são retratadas nessa realidade e, quando surgem, são operários e serviços desconectados do contexto geral. Além disso, o estereótipo da doméstica negra assediada pelo patrão, é largamente utilizado para evidenciar o lugar de uso da mulher negra. Sobre isso, consultar: “A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira”, de Joel Zito Araújo (2004).

fenômeno: a passabilidade, ou pessoas que passam a linha de cor por oportunismo – o que, por conveniência ou não, pode ser considerado um efeito do racismo nas pessoas negras de pele clara.

Fúlvia Rosemberg (2004) já demonstrava preocupação com essa artimanha possibilitada pelo colorismo que, embora se manifeste de maneira diversa, também existe nos EUA. Percebeu que pessoas que se autodeclaravam brancas no censo do IBGE tinham a tendência a se autodeclarar pardas ou morenas em situações aonde pudessem obter vantagem ao concorrer às vagas da ação afirmativa. Por outro lado, pessoas pretas não precisam se autodeclarar para serem julgadas como cotistas, no caso da UERJ:

[...] o racismo institucional vigente na UERJ responde pela situação do aluno negro = aluno cotista, de tal forma que, após o implemento da ação afirmativa na UERJ, que alcança diferentes sujeitos – não só os negros –, os alunos negros têm sido imediatamente identificados como alunos cotistas, o que não ocorre com alunos brancos: é a plasticidade do racismo que, quando não superado, encaixa-se em novas situações fáticas, a fim de manter o privilégio branco (FRANKENBERGER, 2004). (VALENTIM, 2012, p. 256)

Uma pessoa de pele branca, ou clara a ponto de ser reconhecida socialmente como branca, possui muito mais chances de ter reconhecidos em si os códigos de valores culturais reconhecidos pela classe dominante, caso frequente os mesmos lugares e exiba ter compreendido como o *habitus* daquela elite funciona. Um caso que ficou bastante conhecido, e transformado em filme⁴⁰, foi o de Marcelo Nascimento da Rocha. Ele foi preso por aplicar vários golpes fingindo ser o dono da empresa de aviação Gol. Uma das histórias que o estelionatário contava dizia respeito exatamente a um artigo falsificado que ele usava em ambientes nos quais, geralmente, as pessoas não têm dúvidas de que todos ali possuem recursos para ostentar o padrão. Caso sua pele fosse preta, suas chances de aplicar o golpe estariam arruinadas, ou profundamente reduzidas, já que o “confundiriam” com o porteiro ou outro serviçal, suspeitando desde o início que seus pertences não eram originais.

⁴⁰ “Marcelo Nascimento da Rocha, 37 anos, conhecido nacionalmente por inspirar o filme “VIPs”, de 2011, foi preso em Cuiabá havia cerca de quatro anos após cumprimento de um mandado de prisão por estelionato. Piloto de avião, Marcelo é acusado de aplicar diversos golpes em pelo menos quatro estados. Parte dessas histórias foi contada no livro “VIPs – Histórias Reais de um Mentiroso”, depois adaptado para o cinema com atuação de Wagner Moura no papel do golpista”. Disponível em: [<http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2014/03/golpista-que-inspirou-filme-vips-deixa-penitenciaria-apos-quatro-anos.html>]. Acesso em: 25/01/2016.

Em resumo: para a sociedade, uma pessoa de pele clara pode internalizar o *habitus* dominante e transitar melhor que uma pessoa de pele preta com o mesmo domínio/habilidade. Marcelo Nascimento Rocha é o exemplo mais famoso, mas observando as cenas dos noticiários da televisão, perceberemos que os assaltos aos elegantes condomínios cariocas também não são realizados por bandidos de pele preta, já que eles não conseguiriam acessar as dependências dos prédios sem levantar suspeitas ou chamar a atenção. Isso nos evidencia que o racismo educa, em todos os bons e maus sentidos. A escola faz parte disso, silenciando ou naturalizando a desvalorização desses corpos e, mais grave, segundo Paulo Vinícius da Silva (2012a), “o silêncio figura por vezes associado à formas de dissimulação [...], mas ao mesmo tempo opera par e passo com a naturalização do branco como norma de humanidade” (p. 117).

Nelson do Valle, dissertando sobre a identidade racial no Brasil através da autodeclaração de cor nos censos, afirmou que essa identificação não depende apenas da cor da pele, aparência física ou demais informações raciais. Segundo o sociólogo, “dada uma certa combinação fenotípica, quanto maior a posição sócio-econômica do indivíduo no momento da classificação, mais próxima do branco será a categoria utilizada para classifica-lo” (SILVA, 1999, p. 111). O autor ainda utiliza termos populares como “o dinheiro embranquece”, para ilustrar a situação.

A cor da pele no Brasil, assim como a ancestralidade africana em outros lugares, limita, quando não impede, a mobilidade social. O racismo à brasileira, ou o racismo de marca fenotípica (NOGUEIRA, 2007), não nos permite dúvidas sobre o quanto a cor da pele interfere nas tentativas de inserção em outros estratos sociais. Quanto mais clara a cor da pele, maior a possibilidade de transitar entre os espaços. Percebemos o discurso racista de uma juíza que afirma não reconhecer em um bandido branco o fenótipo comum de um criminoso⁴¹, ratificando a crença da marginalização dos corpos negros, mas ainda hesitamos em reconhecer que exista nas instituições educacionais a exclusão imposta por uma seletividade classista, elitista e racista.

A reprodução da desigualdade pela escola é amplamente discutida a partir dos estudos de Bourdieu e Passeron (2010) que, analisando o sistema de ensino francês,

⁴¹ Trata-se da juíza Lissandra Reis Ceccon, de Campinas/SP, que alegou na sentença a contundência do reconhecimento do autor de latrocínio que, mesmo não tendo aparência de bandido por ter pele e olhos claros, foi facilmente reconhecido pela vítima. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/juiza-diz-que-reu-nao-parece-bandido-por-ter-pele-olhos-e-cabelos-claros.shtml]. Acesso em: 8/02/2019.

identificam que a instituição escolar ratifica e reproduz as desigualdades, em lugar de contribuir com a ascensão e a mobilidade social. Isso é possível porque a educação escolar não leva em conta o *capital cultural* de alunos cuja origem social não é a privilegiada pelas classes sociais dominantes, que são exatamente aquelas que definem o que é ou não valorizado socialmente – como abordado no caso da moda. Dessa forma os alunos já privilegiados por esse determinado capital, são os selecionados pela escola, os desprovidos seguem na mesma situação, ou pior, já que geralmente são alijados do processo.

Em termos práticos, o *capital cultural* seria, no exemplo dos óculos e a relação entre os símbolos valorativos, a capacidade interna do sujeito para compreender o quanto determinada grife indica *status* para certas camadas sociais. Ele tem subsídios para “ler” uma pessoa: o que ela veste, como ela fala e se comporta. Entretanto, mesmo sabendo o quanto é importante aquele símbolo ou comportamento, ele não pode adquirir ou realizar. Ou pela dificuldade em suprir suas necessidades primárias para obter um artigo desse valor econômico, ou porque sua educação, seus costumes, seu *habitus*, não estão condicionados a falar ou agir daquela maneira, não soará natural, ou ele nem irá tentar.

É possível, pensando na inscrição dos alunos para o sorteio do CPII, que a preocupação das famílias mais pobres em acessar esse capital e possibilitá-lo aos seus filhos, seja muito grande, pois eles podem acreditar que a escola proporcione esse acesso. Aliás, eles sabem que a escola tem como e eles não. Contudo, não sabem ainda que mesmo para tentar, para ingressar nesse sistema, existe uma seleção que exige um mínimo já acumulado: o arsenal de informações que dão acesso ao edital e como acessá-lo; a leitura do documento; a inscrição de vários detalhes complexos para quem tem pouco letramento; o *capital econômico* para manter o filho na instituição depois de todo esse processo etc. Por essas operações de seleção o sistema escolar separa, por exemplo, aqueles que detém o ‘*capital cultural*’ herdado daqueles que são dele desprovidos.

Não há imparcialidade nesse processo pois a escola legitima os privilégios, hierarquias e distinções. Os critérios de avaliação privilegiam o *capital cultural* das classes dominantes. Uma seleção por sorteio também pode ser altamente injusta no sentido de privilegiar, por exemplo, quem tem acesso à internet, computador e impressora (*capital econômico*) e compreende a linguagem acadêmica informativa de um edital de dezenas de páginas (*capital cultural*).

Passado o obstáculo de acesso, tantos outros se interpõem no caminho dos educandos. É possível detectar a reprodução exercida pelo sistema de ensino, que conta com um conhecimento de seus educandos, familiarizados previamente com a cultura dominante, ou seja, já são dotados de um sistema interno que constitui o sucesso da inculcação da cultura que se deseja preservar.

Eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente que tenham o que não lhes foi dado, a saber, sobretudo a competência linguística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante. Em suma, uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos da cultura dominante [...] está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios [...] os instrumentos necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, e por esta via, o monopólio desta cultura. (BOURDIEU, 2009, p. 306-307)

Para falarmos em uma escola que trabalhe pela minimização das desigualdades, precisaremos fazer com que essa instituição seja capaz de superar as desvantagens de origem social dos alunos. A centralidade do papel da escolarização na construção de uma nova sociedade democrática e justa predominou na Europa, na primeira metade do século XX, fortalecendo a ideia de que essa escola gratuita e pública garantiria a igualdade de oportunidades. A quebra da organização hierárquica e rígida da sociedade feudal, cuja estrutura impedia a ascensão pelo trabalho ou pelo esforço, daria lugar a uma nova organização social, democrática e meritocrática⁴², cujos esforços individuais poderiam levar ao sucesso, independente das dificuldades.

⁴² Após elaborar revisão bibliográfica sobre o tema, Diogo Helal (2007), resume o conceito meritocracia: “teóricos acreditam que os fenômenos sócio-econômicos (industrialização e urbanização) associados à “modernização” das sociedades capitalistas geram uma profunda transformação dos processos de estratificação social, em especial aqueles ligados a determinação das oportunidades ocupacionais, bem como a outros aspectos do mercado de trabalho, tais como os salários dos indivíduos. Em outras palavras, de acordo com esta abordagem teórica, deve-se esperar que com a “modernização” das sociedades, as variáveis de background familiar (ascription) – ou outras associadas a características natas de significado social, tais como raça e gênero – passem por uma redução da sua importância no processo de estratificação social, ao passo que variáveis associadas a conquistas (achievement) individuais (em particular, a escolaridade) tornem-se mais relevantes. Portanto, sociedades “modernas” são sociedades “meritocráticas”.”

Em resumo, diz Feres Júnior (2004, p.294 - 295), houve uma quebra nessa essa transição do antigo regime europeu, “onde a pertença à ordem estamental determinava os direitos e deveres de cada pessoa, e sua substituição por uma ordem onde todos os cidadãos têm um direito igual a um conjunto de prerrogativas e proteções legais”. O sociólogo afirma que a situação muda para outra, aonde todos possuem uma “quantidade igual de respeito” por parte da sociedade com a qual se convive.

No caso brasileiro, a educação já nasce para ser desigual:

Na sociedade imperial escravocrata e mesmo nas primeiras décadas do período republicano, a educação escolar se organizava em função de dois pólos opostos que definiam dois mundos escolares: de um lado, o Ensino Superior destinado à formação das elites, em função do qual existia o ensino secundário e, em função deste, um tipo especial de ensino primário; de outro lado, o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes artífices, destinado à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis. (CUNHA, 2009, p.31 - 32)

O discurso de igualdade é muito mais evidente no plano das idealizações que da prática. Questionando a existência de um regime realmente democrático no país, o sociólogo Luiz Antônio Cunha (op. cit) disserta sobre a persistência da escola excludente, herdeira direta de uma sociedade sob dominação imperial, cujo sistema discriminatório da sociedade escravagista teria nos deixado as características que ainda encontramos hoje.

2.2 Processos históricos: lutas, desigualdade, exclusão

Discutindo desigualdade e estratificação social no Brasil, Antônio Sérgio Guimarães (2012, p. 47 - 48) argumenta sobre críticas a sua escolha em adotar o termo raça, o que segundo ele:

[...] não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe” (GUIMARÃES, 1999). [...] O problema que se coloca é, pois, o seguinte: quando, no mundo social, podemos também dispensar o conceito de raça? A resposta teórica parece ser bastante clara: primeiro, quando já não houver identidades

raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que não se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da ideia de raça; segundo, quando as desigualdades, discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos, para a afirmação social dos grupos oprimidos. (GUIMARÃES, 2012, p. 50 - 51)

Utilizar o termo raça, em termos acadêmicos e políticos, reafirma a importância desta variável, como aspecto estrutural da desigualdade brasileira, juntamente com a diferenciação de classe social. O Movimento Negro Unificado ressignificou a utilização do termo raça a fim de atribuir à população branca, ou que se autodeclara como branca, a responsabilidade pelas discriminações inculcadas ao povo negro, ou seja, “correspondeu a uma acusação de racismo” (Idem, *ibid*, p. 51). Mas esse caminho não foi rápido, curto ou sem muitas discordâncias e contradições.

A maioria dos trabalhos que se voltam às questões raciais no Brasil referem-se ao projeto UNESCO. Isso porque, na década de 1950, a organização patrocinou uma série de pesquisas sobre relações raciais. Nomes conhecidos hoje – Oracy Nogueira, Roger Bastide, Florestan Fernandes, Virgínia Leone Bicudo e Angela Meyer Ginsberg – foram reunidos em uma das produções que se destacaram à época, “Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo”, e dividiram espaço com outros estudos, como o controverso “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre – que serviu de base à criação do termo que viria ser utilizado como “mito da democracia racial”.

A importância desse marco também chama a atenção a outro dado: esses estudos são relativamente recentes. Após a “abolição” da escravidão no país, em 1888, há um hiato de produções sobre a situação do negro liberto a partir da ótica antirracista que enfoque a população branca como agente da perpetuação do ideário escravocrata. O negro ainda se mantinha, majoritariamente: proibido de frequentar a escola; adquirir propriedades; expressar-se culturalmente ou pleitear trabalho com os recém-chegados europeus. Dessas relações de trabalho os sociólogos acabam descortinando a desigualdade, a estratificação social, o racismo. Em seguida, percebem a educação como foco de estudos, ora por ser fator de ascensão social, ora por ser pensada como possibilidade de mecanismo de combate à discriminação racial.

Em “A integração do negro à sociedade de classes”, Florestan Fernandes (1964) percebe que logo após a abolição a família negra estava em estado de “desorganização sociopática, não tendo condições de pensar sobre a importância da escola ou valorizar a educação. Para além disso: o fim da escravidão em termos legais não significou, de imediato, que a população negra tenha tido acesso aos bens e serviços que outros membros do império teriam. A frequência à escola exigia determinadas condições de vida, organização familiar e até um conhecimento prévio mínimo para chegar à escola daquele tempo – o processo de democratização da escola ocorre já ao final da década de 1990, no sentido de abertura para os segmentos mais desprovidos da população. Não há como dizer que um negro escravizado não valoriza a escola, se ele nem pode pensar em ser parte dela. Tampouco há como falar em famílias como pensamos hoje⁴³.

Quando me reporto às questões raciais, lembro que meus avós nasceram em um contexto de recém liberdade, apenas 20 anos após a abolição. Enquanto isso, as famílias descendentes de não-escravizados gozavam de liberdade e haviam adquirido bens econômicos e sociais que perduraram de geração para geração. Se é assim, segundo Bourdieu, que se dá o acúmulo do *capital cultural* que será herdado pela geração seguinte, não compreendo outra maneira de abordar a educação da população negra que não a da luta contra o racismo.

A formação de organizações negras na década de 1920 fez com que algum sentimento de integração, de familiaridade em grupo, favorecesse o surgimento de grupos organizados que reivindicavam educação para a população negra. E isso é muito significativo ao ilustrar que a educação existente não dava conta de suas singularidades, peculiaridades, anseios. Não é possível hoje, não deveria ser possível há apenas quatro décadas da abolição, sentir-se integrado a um currículo euroafirmado, etnocêntrico. Regina Pahim Pinto, há três décadas, elaborou uma revisão bibliográfica sobre “A educação do negro”, aonde buscou unir os dados sobre a temática, já que não era muito fácil encontra-los distribuídos por diversas obras. Sobre as iniciativas da população negra em busca de educação, a saudosa educadora descreveu que não havia consenso entre os autores sobre a educação do negro, e que informações evidenciavam sua total exclusão da escola.

⁴³ Para maior aprofundamento sobre os efeitos da escravidão na formação da sociedade brasileira, ler Emília Viotti da Costa (2010, p.13 - 24) e Mary Del Priore (1995, p. 23 - 42).

Entretanto, também havia informações e registros de escravizados alfabetizados, raros casos, dada a multiplicidade de etnias e ocupações exercidas; negros Nagôs e Haussás, mantinham igrejas maometanas aonde, além de articular movimentos de libertação, trocavam entre as lideranças pequenas informações, bilhetes escritos (o que gera muitas discordâncias entre os autores), e que haveria escolas mantidas por esse movimento; e, sobre escolas, à época não havia estudos específicos que alegassem sua existência, citando alguns casos como o curso de alfabetização de adultos e a escola primária criados pela Frente Negra e outra, criada pela Associação Cultural do Negro, ambas em São Paulo, e, em São Carlos, havia referências ao Clube Flor de Maio (PINTO, 1987, p. 12 - 13).

Regina Pinto questionava sobre a ausência de referências ou pesquisas específicas sobre os processos educativos da população negra brasileira. Além da maior parte das informações serem fragmentadas e sem qualquer tentativa de interpretação, a autora observou que a comunidade negra buscava se proteger da discriminação que já vigorava desde então na escola pública, e sobre a tentativa frustrada da Sociedade Afro-brasileira de Auxílio Mútuo de Campinas criar um jardim de infância para crianças negras, descreve:

Segundo a autora⁴⁴, essa providência se tornava necessária na medida em que as crianças não eram aceitas nas escolas pré-primárias particulares da cidade, isto é, aquelas que ofereciam uma educação de melhor nível. Esse nível melhor implicava o contato com as *crianças de boas famílias*, visto que apenas as escolas públicas da periferia da cidade aceitavam crianças negras, *sem restrições*. Através dessas observações pode-se perceber as dificuldades das famílias negras que conseguem ascender socialmente em proporcionar uma educação de melhor qualidade a seus filhos. Porém, o aspecto mais importante dessa iniciativa a ser ressaltada, diz respeito a seu significado: como Clóvis Moura⁴⁵ afirmou, o preconceito e a discriminação que ocorrem dentro da própria instituição escolar, dificultando o acesso da criança negra à escola, explicam, pelo menos em parte, as iniciativas da população negra em criar suas próprias escolas. (PINTO, 1987, p. 13) Grifos meus.

⁴⁴ Barbosa, 1983.

⁴⁵ Moura, 1977.

Esse cenário de segregação silenciosa, ao qual os negros brasileiros foram expostos no pós-abolição, pode explicar o tempo que gerações de famílias descendentes de ex-escravizados demoram, até hoje, para lograr êxito através da educação⁴⁶. Mais que isso, a observação do cientista branco sobre a situação parte de um local seguro, livre das sensações de desespero e horror enfrentados pela população negra. É, por exemplo, perceptível para Florestan Fernandes (1964) o “estado sociopático” da família negra, mas ainda possuem menor visibilidade trabalhos que discutam: o branco enquanto explorador no período pós-abolição ultrajado pela ideia de trabalho; a impossibilidade branca de se constituir enquanto mão de obra independente dos escravizados, no Brasil colônia; a limitação branca de se enxergar enquanto “a outra raça”, autorresponsabilizando-se enquanto racializadora; a promiscuidade branca e os estupros de mulheres negras e indígenas causando a degradação familiar das famílias negras, como se compreendiam culturalmente, e das brancas, perfazendo uma relação de gênero desigual e ; a destruição de determinados traços culturais e a apropriação de outros pela “cultura dominante”, branca. Trazer essas questões à tona se faz essencial para um debate racial aonde essas contribuições sejam revistas.

Sobre os estereótipos racistas, Regina Pahim utiliza novamente Florestan Fernandes (1964) para citar exemplos de negros que não foram aceitos em determinados serviços pelo fato de empregadores julgarem:

[...] que as pessoas teriam dificuldade de manter contato com os mesmos ou em aceita-los em determinados cargos; de pessoas que acreditam que o negro já traz o servilismo no sangue; que o negro só serve para o samba e para roubar; que é desordeiro, desonesto, dependente, ignorante, malandro, pingueiro, sexualmente desregrado, desleal; de brancos que se recusam a manter relações com pretos por considerarem que isso não ficaria bem” uma vez que “preto nasceu para servir o branco”. Fernandes refere-se também às racionalizações forjadas pelos brancos para evitar contato, inclusive, com pretos do mesmo nível social: “as pessoas de cor, que conseguem subir econômica e socialmente ficam um tanto pernósticas e snobs”; a certas expectativas, por parte dos brancos, a respeito das ocupações “próprias” ou “impróprias” para os negros. Neste sentido, Fernandes cita exemplos de situações constrangedoras vividas por pessoas negras:

⁴⁶ Aos poucos a literatura sobre a questão sobre os efeitos nocivos do racismo às crianças negras vai sendo difundida. Algumas dessas obras foram utilizadas como subsídio na etapa de análise de dados, dentre elas: Eliane Cavalleiro (2010), Marília Pinto de Carvalho (2009) e Luis Alberto Gonçalves (1985).

médicos que são tomados por enfermeiros; donas de casa que são identificadas como domésticas; dentistas que são confundidos com atendentes; professores ou diretores, confundidos com serventes. O autor cita, ainda, exemplos de brancos que acreditam seriamente na inferioridade do negro e que vêem como exceções aqueles que conseguem se sobressair em alguma atividade ou que mantem um comportamento correto, irrepreensível, ou então que reputam esse êxito à influência do branco, ou apelam para um tipo de explicação ambígua que converge para a imagem do “negro de alma branca”; de pessoas que explicam essa inferioridade em função de herança cultural africana, considerada bárbara, ou mesmo da raça negra, considerada inferior. (PINTO, 1987, p. 20)

A extensa citação se fez necessária para pontuar que em cada termo pejorativo para caracterizar um negro, estigmatizando-o, há um renomado autor de histórias infantis, um romancista, um cineasta, um empresário, um médico, um cientista, um professor. Como questioná-los? Nossa sociedade foi calcada aspirando a brancura, buscando distanciar-se do (negro) que aprendeu a odiar. A despeito desse ódio, uma demagogia disfarçada⁴⁷ de cordialidade persistiu em silenciar o debate sobre a temática racial no país em que uma parte expressiva da população acredita viver uma democracia racial⁴⁸.

Apesar de alguns trabalhos do passado evidenciarem a existência de preconceito e da discriminação no Brasil – mesmo que, a exemplo de Florestan Fernandes, isso fosse concebido como resquício de um passado que tenderia a desaparecer com a chegada da modernização – as políticas de Estado tendiam a não seguir as orientações, ou ao menos observar as questões, levantadas pelas pesquisas. Primeiro o Estado lança mão de uma

⁴⁷ Pode-se dizer que hoje o racismo está um pouco mais explícito, mas isso não se dá exatamente em função de uma mudança de postura, mas pelo aumento do poder da mídia: celulares gravando cenas por toda parte, redes sociais relatando casos ocorridos, a interiorização desses recursos de comunicação possibilitando novas denúncias etc.

⁴⁸ Gilberto Freyre (1936, 1938, 1962) não cunha o termo, mas através dessa série de livros traça a genealogia do que denominou patriarcalismo brasileiro, aonde fez elogios à mestiçagem e à tolerância racial, de origem europeia (portuguesa). Essa visão se une ao projeto de nação da era Vargas, dando ares de unidade à nação que se pretendia constituir, mas também sendo utilizada como mecanismo de silenciamento das opressões sociais racistas que a população negra sempre sofreu. O debate sobre racismo se transforma em grande tabu, pois quebrava a ideia de integração da nação através da miscigenação. “Seja pela força dos argumentos e pela qualidade literária do texto de Freyre, ou pela habilidade política e truculência de Getúlio, essa auto-imagem nacional foi altamente eficaz em postular a anuência de discriminação racial, e, portanto, em inibir a tematização do racismo em nosso país” (FERES JUNIOR, 2004, p. 298).

política eugenista, buscando o branqueamento da população através da vinda de imigrantes europeus⁴⁹.

Ao longo do século XX a própria questão da mensuração da população segundo a cor/raça foi objeto de inúmeros debates e controvérsias, como podemos ver em Petrucelli (2013). Um dos principais episódios relacionados a estes debates diz respeito à exclusão do quesito cor do questionário do IBGE no Censo de 1970, no período da ditadura militar. Silenciar a questão é uma estratégia que perdura até os dias atuais.

A diversidade de depoimentos sobre fatos racistas com crianças negras e professores negros (PINTO, 1987, p.24 - 25), essencialmente os pretos, ajuda a compreender a luta do Movimento Negro pela educação. Essa luta se expressa no direito a ser tratado com respeito e dignidade desde a infância, em uma escola que acolha e contenha, no currículo oficial, a história de sua ancestralidade de forma digna, que gere orgulho e não apenas dor e revolta.

Buscando conhecer o alunado negro e o currículo, tentando inserir o combate ao racismo no livro didático, divulgar a literatura e personalidades negras dentre outros projetos que beneficiassem a formação de uma negritude consciente de sua grandeza, foi criada a comissão de Educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo, em 1984. Até a publicação do texto de Regina Pinto, em 1987, a comissão já havia analisado dados que apontavam a necessidade urgente de um currículo que enfatizasse a história da população negra, desde o trabalho escravizado até a liberdade excludente (SILVÉRIO; SANTOS, 1986).

O nome de Abdias Nascimento se tornou um marco nessa luta, já que ele mesmo propôs, em 1977 – durante o 2º Festival Mundial de Artes e Culturas Negras, realizado em Lagos, na Nigéria – a inclusão, nos currículos de todos os níveis, cursos compulsórios de História Africana, dos povos africanos na diáspora (PINTO, 1987, p. 30). O trabalho de Abdias se voltava para a resistência do povo negro e sua cultura, contra a:

[...] bastardização da cultura africana, que se refletia na classificação, por parte de alguns autores, da arte afro-brasileira como representativa do pensamento arcaico, em oposição ao pensamento lógico, na redução da cultura africana ao status do folclore, inclusive por parte de autores bem intencionados, como por exemplo, Jorge Amado. Neste sentido,

⁴⁹ Indico o texto de Abdias Nascimento: O Branqueamento da Raça: uma estratégia de genocídio (2017, 83 - 92).

Nascimento cita um trabalho de Doris Turner sobre a obra de Jorge Amado, em que ela mostra como as imagens usadas pelo escritor manifestam, implicitamente, uma negação da religião afro-brasileira como religião, fazendo dela uma selvagem manifestação emocional de sensualidade e erotismo primitivos (Idem, *ibid.*, p. 29).

Sem tentar aprofundar o tema da desvalorização cultural afro-brasileira, mas pontuando que essa é uma das questões centrais que a lei nº 10639/2003⁵⁰ busca combater, saliento a atuação do Movimento Negro enquanto educador da população negra brasileira. Nilma Lino Gomes, ex-ministra do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos entre 2 de outubro de 2015 e 12 de maio de 2016, publicou obra recente intitulada “O Movimento Negro Educador” (GOMES, 2017), em que estrutura a concepção educativa e emancipatória do movimento que socializa os saberes construídos ao longo da sua trajetória histórica.

A autora salienta como o Movimento Negro educa ao ressignificar o conceito de raça, impactando as teorias, a política, a ideologia e as análises sobre o modo de operar do racismo tanto na estrutura do Estado Brasileiro, quanto entre as pessoas. Essa ressignificação retira a população negra do lugar de inferioridade em que fora colocada historicamente. A ex-reitora da UNILAB⁵¹ rompe com muitas dúvidas acerca do que seria o Movimento Negro, explicando que um grupo pode ser considerado como tal enquanto tiver como marca inconfundível a postura política de combate ao racismo. Mas é, substancialmente, quando evidencia o Movimento Negro enquanto contraponto à realidade racial brasileira, posicionando-se como sujeito social que não só demanda, mas exige tratamento digno dessa escola diante da história e da realidade da população negra (Idem, *ibid.*, p. 51).

O que pode ser concluído da história da educação da população negra no Brasil é que foram as lutas sociais que constituíram as primeiras conquistas educacionais, uma delas é a entrada e a permanência em instituições de prestígio, como universidades e escolas públicas de qualidade – mesmo que com todas as questões sobre equidade.

⁵⁰ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

⁵¹ Nilma Lino Gomes foi a primeira reitora da UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em 2013.

Analisar as relações travadas na luta pela permanência com qualidade nessas instituições escolares é um ponto central na discussão do próximo item.

2.3 Processos educativos: o caso do Colégio Pedro II

Colégio Pedro II, CPII, tem sua fundação oficial registrada em 02 de dezembro de 1837. Alguns historiadores costumam brincar com a referência à escola, que é um presente oferecido em homenagem ao Imperador D. Pedro II que completava, então, 12 anos de idade. O *campus* mais antigo ainda utiliza parte do prédio original, à Rua Marechal Floriano, próximo ao Cais do Valongo, região da Pequena África⁵², considerada Patrimônio Mundial⁵³. É geralmente essa a imagem – de tradição, antiguidade, história – utilizada quando citam o nome da escola, em lugar do *campi* São Cristóvão – aonde se concentra a reitoria, o prédio administrativo e todas as pró-reitorias.

O CPII era uma escola pública secundária administrada diretamente pelo governo federal, era um modelo para orientar escolas secundárias de administração privada. Tornou-se uma das escolas de maior prestígio, e uma das mais seletivas do país. Com a criação do curso noturno e a abertura de vagas para meninas, na década de 1920, dobrou de tamanho e abdicou da taxa de matrícula cobrada, ampliando ainda mais seu público. Mas, ao final da era Vargas, o projeto de uma escola de qualidade que capacitasse a todos não havia surtido o efeito esperado e pouquíssimos alunos garantiram o acesso às poucas escolas vocacionais secundárias da cidade. O Colégio Pedro II se fixava como o espaço

⁵² O trecho compreendido entre o Cais do Valongo e o Colégio Pedro II era, no período colonial, ostensivamente utilizado pelos escravocratas da época, essencialmente aqueles que lidavam diretamente com o comércio de negros africanos escravizados. As igrejas faziam o trabalho funeral de todos os habitantes que pudessem pagar e, como escravizados não tinham como fazê-lo, a instituição religiosa “cedia” algum espaço ao fundo dos santuários para que os corpos fossem jogados. Por essa razão, durante as escavações para a construção do Veículo Leve sobre Trilhos, que passa em frente ao Colégio, várias ossadas foram encontradas. O Colégio foi fundado com parte do Seminário de São Joaquim, com igreja de mesmo nome, cujo cemitério funcionava aonde hoje passa a linha do VLT. Disponível em: [<http://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2018-08/rio-antigo-ressurge-em-ossadas-encontradas-no-caminho-do-vlt>] Acesso em: 23/02/2019.

⁵³ “O título de Patrimônio Mundial representa o reconhecimento de um exemplo único da história da humanidade que, apesar do processo escravagista produzido, propiciou uma inestimável contribuição dos africanos e seus descendentes à formação e desenvolvimento cultural, econômico e social do Brasil, de modo direto, e da região, de modo indireto. O título também reconhece o valor universal excepcional do local, como memória da violência contra a humanidade representada pela escravidão, e de resistência, liberdade e afirmação, fortalecendo as responsabilidades históricas, não só do Estado brasileiro, como de todos os países membros da UNESCO”. FONTE: IPHAN. Disponível em: [<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4188/cais-do-valongo-rj-pode-se-tornar-patrimonio-mundial>] Acesso em: 23/02/2019.

das elites, enquanto pouquíssimas vagas eram disputadas pelos filhos das classes operárias. Sobre o período das reformas educacionais lideradas por Anísio Teixeira, Jerry Dávila pondera:

A lição a ser tirada das reformas da década de 1930 era que esforços para elevar o prestígio, *status* e poder de instituições de classe baixa, como as escolas vocacionais, eram rejeitados por segmentos conservadores da sociedade como subversivos e anárquicos. Em contraste, esforços para expandir o acesso da elite a instituições como o Colégio Pedro II eram louvados. O que estava em jogo eram concepções opostas quanto ao fluxo de poder em uma sociedade democrática. [...] Os alunos do Colégio apoiavam os lemas de disciplina social, nacionalismo e etnicidade propagados durante a era Vargas porque acreditavam que esses lemas eram a chave para a admissão nos quadros da elite. (DÁVILA, 2006, p. 300 – 302)

O Colégio que conhecemos hoje foi tomando seus contornos a partir de marcos “modernizadores”, como a entrada de mulheres na escola, em 1927 – antecedendo até mesmo a liberação do voto feminino; e a criação da Unidade Escolar São Cristóvão I, que atendia o primeiro segmento do Ensino Fundamental, em 1983. Essa não foi uma ação puramente democratizante, mas uma questão estratégica. O Colégio vinha sofrendo um esvaziamento devido às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971⁵⁴, que determinava, dentre outras questões, o fim do exame de admissão entre o primário e o ginásial. Sem esse exame o Colégio perdeu um número enorme de matrículas (CHAMARELLI, 2011).

A criação do “Pedrinho”, como ainda são chamadas as unidades escolares de primeiro segmento, foram encaradas por parte da comunidade escolar como uma benesse: “aquelas crianças que entram sem provas”. O sorteio era a forma de ingresso e, como enunciei na introdução do trabalho, uma maneira que muitas famílias de poucos recursos econômicos encontravam para tentar garantir escola de qualidade até o final do Ensino Médio. Assim, essa ação foi tomada como um processo de democratização.

Quando cheguei à instituição, em 2004, o Colégio passava pelo primeiro ano de concurso para o 6º ano do Ensino Fundamental em que havia uma cota dividindo a metade das vagas para alunos da rede privada e a outra metade para os alunos da rede pública.

⁵⁴ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Isso mexeu com os brios, tanto de alunos e ex-alunos, que diziam que “agora, o Pedro II iria ficar igual ao município”; e de servidores, que diziam que iria ter “mais “Pedrinho” que “Pedrão”⁵⁵, numa alusão ao perfil de alunos sorteados e procedentes de escolas municipais se tornar maioria.

O conservadorismo na educação não é uma novidade, de certo. Muitas instituições privadas e católicas se manifestaram contra os Pioneiros da Escola Nova, em 1933. O que interessa pontuar é a postura do Colégio Pedro II, que sempre se coadunava à seletividade, à elitização. Importante salientar que a seletividade do Colégio foi assegurada por ser aquele, à época, um estabelecimento de boa qualidade e com as taxas acessíveis (DÁVILA, 2006). A estrutura da escola tinha duas vertentes de atuação diferentes e complementares: o Externato, de curso diurno e que aceitava em suas dependências também as meninas; e o Internato, que permaneceu exclusivamente masculino. Um era o principal componente entre as escolas na década de 1930, possuindo quatro unidades; o outro, apesar de usufruir do mesmo currículo e professores, era uma instituição mais conservadora, uma espécie de orfanato para crianças órfãs de pai e/ou mãe, “cuja identidade e pedagogia mudaram pouco no decorrer do século, uma diferença que foi se tornando mais pronunciada até o fechamento do Internato depois de um incêndio no início da década de 1960 [...]” (Idem, *ibid.*, p. 309).

A expansão do Colégio, nos anos 1950, não significou que a concorrência por suas vagas diminuísse, pelo contrário, sua fama de colégio de prestígio fortalecia a crença de que o exame difícil era necessário para amenizar a demanda. A dificuldade de muitos para acessar a escola, mesmo que houvesse uma em cada região⁵⁶, também era uma forma de selecionar os alunos:

Para os alunos que vinham dos subúrbios, uma longa viagem de trem pelas linhas da Central do Brasil ou da Leopoldina era um ritual diário que podia levar mais de duas horas. Na estação chuvosa, os alunos de regiões como Jacarepaguá, Bento Ribeiro e Bangu tinham de atravessar estradas sujas alagadas a pé indo de suas casas para a estação de trem, e só então iniciavam a viagem de duas horas até o centro da cidade. Apesar dos sacrifícios que faziam para chegar à escola, assim

⁵⁵ “Pedrinho” é o apelido das unidades de primeiro segmento, “Pedrão” é o codinome das unidades de Ensino Médio e segundo segmento.

⁵⁶ Havia, até então, cinco unidades escolares (com o ano de fundação): Centro (1837), São Cristóvão (1887), Humaitá e Engenho Novo (1952), Tijuca (1957). Lembrando que, até então, todas eram para o segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

que chegavam os uniformes e a aparência dessas crianças tinham de estar limpos, asseados e adequados. Além disso, o código disciplinar da escola se aplicava uniformemente aos alunos, não importava quando e onde tivessem usado seus uniformes. (DÁVILA, op. cit., p. 315).

A passagem expõe uma questão que se mantém, como uma tradição na escola: o asseio e cuidado com o uniforme ainda são, em 2019, motivo para advertências disciplinares. Também hoje não importa se o aluno está com um tênis inadequado por ter enfrentado a enchente do dia anterior, ou se a família não tem como comprar o casaco na cor exigida para o inverno. Para enfrentar tais questões a Caixa Escolar⁵⁷ foi aprimorando suas ações e, após algumas mudanças, o setor de Assistência ao Educando⁵⁸ conta com mais assistentes sociais concursados, agindo em prol da seleção de alunos com vulnerabilidade econômico-social – como veremos mais adiante. O que é preciso notar, ainda segundo Dávila (op. cit), é que a “escola padrão” do final do século XIX não era para os quase 80% de analfabetos da população, mas para uma pequena elite (p. 308)

Os processos de diferenciação, apontados no início deste trabalho, foram destacados para uma relação que ainda temos muita resistência para falar: a escola, reprodutora das circunstâncias e legitimadora das diferenças sociais, aprecia a diferença e até a ostenta. É singular ouvir servidores e responsáveis, aconselhando alunos “indisciplinados” ou com “baixo rendimento”, que se continuarem com tal postura, acabarão indo para uma “escola pública” – numa evidente demonstração de que o Colégio Pedro II se assemelha tanto aos colégios privados e confessionais, que não se entende como uma escola pública. O que se espera de um “bom aluno” nesta instituição?

É mais que comum ouvir em Conselhos de Classe que o aluno tal não se encaixa no perfil da escola e, quando ouço isso, minha memória toca o hino. É preciso pensar nesse Colégio como um lugar de disputa de formação ideal de uma nação, e isso reverbera até os dias atuais, encontrando espaço entre outras batalhas como a de classe, gênero e raça.

Vivemos para o estudo, Soldados da Ciência,
O livro é nosso escudo e arma a inteligência.

⁵⁷ Não foram encontrados registros sobre a data de criação da Caixa Escolar. É um recurso que foi sendo aprimorado, por iniciativa de grupos de responsáveis, que organizam materiais e uniformes reutilizáveis para atender aos alunos com poucos recursos econômicos.

⁵⁸ A Assistência ao Educando é o setor de assistentes sociais que passaram a administrar os recursos financeiros que o Colégio recebe para auxiliar alunos de baixa renda e/ou necessidades especiais, geralmente ingressantes pelas cotas (de escolas públicas).

Por isso, sem temer, foi sempre o nosso lema
“Buscamos no saber a perfeição suprema”⁵⁹.

O refrão deste hino, que foi criado para celebrar o centenário da escola ocorrido em 1937, traduz o ideal de formação. Viver para o estudo, como um soldado obediente e voltado para o cumprimento do dever de alcançar a perfeição suprema. Não é ser “só” perfeito, ou estudar bastante, é a supremacia. Falharam os que não cumpriram a missão, são imperfeitos e a escola não tem um lugar para as imperfeições, por isso não as registra com o mesmo zelo, construindo sua história.

Pollak (1989, 1992) contribuiu de forma contundente através de seus estudos sobre a memória e a relação desta com a identidade, individual e coletiva. Também são do autor as referências sobre a manipulação da memória através dos usos do silêncio e do não-dito, que me possibilitam afirmar que o apagamento da voz dos excluídos (ou dos soldados derrotados) faz parte de um “trabalho de enquadramento de uma memória de grupo”, destinadas à manutenção da história da instituição, ou, como diria uma historiadora: “o Pedro II inventa a tradição que produz culturalmente” e tais representações passam a ser percebidas “como naturais e, desse modo, passam a contribuir para a conservação simbólica das relações de forças vigentes” (LÔBO, 2009, p. 87-88).

A tradição elitista começa a ser quebrada quando, além dos alunos sorteados que começam a chegar nos anos 1990, a instituição passa a receber em seus quadros, todos os anos, 50% e alunos das escolas públicas. Apesar de serem selecionados por provas, esses alunos ainda são estigmatizados como oriundos de escolas precarizadas e, diante disso, muitos docentes fizeram a previsão de que o “nível do Colégio cairia”. Não por coincidência, a contar pela relação descrita anteriormente entre desigualdade social e educacional, os alunos de “Pedrinho” e estes oriundos de escolas públicas são os grupos de maior representatividade negra no CPPII, em relação aos concursados de escolas privadas.

⁵⁹ Hino dos Alunos do Colégio Pedro II. Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/cpii/hino_cp2.html]. Acesso em: 08/05/2018.

2.3.1 Adentrando o espaço escolar

Assim a escola se resume no sítio oficial⁶⁰:

Em seus quase 180 anos, o Colégio passou por períodos de expansão e modernização sem deixar de lado as características que o tornaram referência no cenário educacional brasileiro. Equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da lei 12.677/12, o Colégio Pedro II conta com 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e um Centro de Referência em Educação Infantil, localizado em Realengo.

Há mais de 12 mil alunos matriculados na instituição, distribuídos pelos 14 *campi* e a educação infantil. O maior efetivo do Colégio está concentrado no Ensino Médio regular, com 4200 alunos. A isso equivale dizer que lá se concentra a terça parte de todo o corpo discente da escola. Em 2014⁶¹ havia quase 13 mil alunos matriculados, como exibido na tabela a seguir:

⁶⁰ Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html]. Acesso em: 18/02/2019.

⁶¹ À exceção de 2017, constam aqui apenas os totais de anos anteriores. As tabelas que originaram o resumo está disponível em: [http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/ensino/quadro_efetivo_discente/educacao_basica/2014]. Acesso em: 18/02/2019.

Efetivo Discente da Educação Básica – Total de Alunos em 2017, 2016, 2015 e 2014																			
	CREIR	ENI	HI	RI	SCI	TI	C	ENII	HII	RII	SCII	TII	DC	N	SCIII	TOTAL 2017	TOTAL 2016	TOTAL 2015	TOTAL 2014
Ed. Infantil	163															163	168	167	168
1º Segmento	-	460	448	467	906	447	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2728	2844	2635	2680
2º Segmento	-	-	-	-	-	-	399	559	629	644	1113	466	-	-	-	3810	4127	4182	4288
Ensino Médio Regular	-	-	-	-	-	-	372	360	564	721	-	363	360	546	914	4200	4575	4829	4953
E. M. Integrado Informática	-	-	-	-	-	-	-	114	-	-	-	132	123	-	114	483	342	239	249
E. M. Integrado Meio Ambiente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	75	75	78	80	90
E. M. Integrado Instr. Musical	-	-	-	-	-	-	-	-	-	62	-	-	-	-	-	62	54	58	51
PROEJA Administração	-	-	-	-	-	-	68	68	-	160	-	67	82	-	-	445	418	281	261
PROEJA Informática	-	-	-	-	-	-	-	6	-	102	-	8	-	-	-	116	110	98	189
PROEJA Automotiva	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8
TOTAL 2017	163	460	448	467	906	447	839	1107	1193	1689	1113	1036	565	546	1103	12082	-	-	-
TOTAL 2016	168	490	469	476	946	463	852	1152	1304	1797	1226	1096	585	560	1132	-	12716	-	-
TOTAL 2015	167	442	416	487	887	403	844	1159	1253	1809	1319	1057	583	594	1149	-	-	12569	-
TOTAL 2014	168	449	416	468	901	446	873	1228	1284	1888	1312	1129	562	597	1216	-	-	-	12937

Tabela 6 - Efetivo Discente Ed. Básica 2017 (SIAAC, 26/10/2018. FONTE: Sítio oficial do Colégio)

Cabe retomar uma explicação sobre as peculiaridades das unidades escolares, que passaram à denominação de *campus* depois da lei que equiparou o CPII aos institutos federais. Os segmentos de ensino são divididos em espaços escolares diferentes, fisicamente; chamavam-se unidades escolares. Unidade “I” para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, da alfabetização ao 5º ano (antiga 4ª série); unidade “II” para o 2º segmento do Ensino Fundamental, que vai do 6º ao 9º ano (5ª à 8ª série antes da mudança da obrigatoriedade do tempo escolar, para 9 anos). Com algumas exceções: São Cristóvão tem uma unidade escolar “III”, para o Ensino Médio. É o único caso em que o Ensino Médio está separado do 2º segmento no mesmo *campi*. Isso faz com que SCIII se assemelhe mais ao Centro, Duque de Caxias ou Niterói, que possuem apenas o Ensino Médio, que com os demais *campi* que possuem os dois segmentos. Quando o *campus* oferece apenas o Ensino Médio, o perfil da unidade muda, recebendo mais alunos “de fora” (concurados), que alunos do segmento anterior. Ou seja: os períodos de transição, do 5º para o 6º ano e, do 9º para a 1ª série do Ensino Médio, não são uma questão para essas unidades, tampouco os alunos que viriam desde a alfabetização representariam um quantitativo expressivo a ponto do estigma “perfil de “Pedrinho”” ser percebido por professores ou pelos próprios alunos. Todas essas características ajudam a conceber uma personalidade para cada *campus*, uma cultura escolar, um clima de trabalho e um ritmo que são peculiares a cada espaço. Viñao Frago (2001, p.33) ajuda a compreender que há uma pluralidade no conceito ao afirmar:

Pode ser que exista uma única cultura escolar, relativa a todas as instituições educativas de um determinado lugar e período, e que, [até] mesmo conseguíssemos isolar suas características e elementos básicos. No entanto, a partir de um perspectiva histórica parece mais fecundo e interessante falar, no plural, de culturas escolares. [...] Não há duas escolas, colégios, institutos de ensino secundário, universidades ou faculdades exatamente iguais, embora possam ser estabelecidas semelhanças entre elas. (Tradução própria)

Sobre a cultura e o clima escolar é necessário salientar como difere o ritmo de trabalho entre servidores de um local como São Cristóvão III, que apesar de ter 1103 matriculados compõe o local aonde o total de alunos transitando é de 3122 alunos; o pátio do *campus* São Cristóvão é comum aos três *campi*. Há uma tensão com a fiscalização do espaço em termos de segurança, pois responsáveis entram e querem andar pelo *campus* olhando a tudo e a todos; há preocupação com os alunos que se escondem para cabular

aulas; há apreensão com os pequenos, que precisam passar pelos alunos maiores que, algumas vezes, nem os percebem e pequenos acidentes podem acontecer; e, por fim, também há trânsito de servidores de toda a instituição, por ser ali a reitoria e o sindicato dos servidores do Colégio (SINDSCOPE). Há uma diferença entre esse clima organizacional e o de Niterói, por exemplo, que conta com um total de 546 matrículas, ou Duque de Caxias, com apenas 546 – todos apenas com o Ensino Médio.

A coorte selecionada para este trabalho foi formada por 491 alunos distribuídos em quatro *campus*: Engenho Novo I, Humaitá I, São Cristóvão I e Tijuca I, em quantitativos que serão melhor aprofundados no capítulo 3. É importante, entretanto, conhecer bem o percurso dessas crianças pela escola, desde o momento em que foram sorteadas e realizaram a matrícula no *campus* para o qual se inscreveram e iniciaram seus percursos em 2004.

No momento do concurso, não há como fazer a mudança do local de matrícula, ou seja, o aluno deve ocupar sua vaga durante um ano, para só então pleitear, caso seja de sua vontade, outro local. Assim, o começo do acompanhamento tem uma unidade escolar certa a ser identificada, mas depois disso muda por vários motivos, da ordem pessoal dos alunos à questões administrativo-disciplinares da escola.

A organização de cada *campi* pode variar mas, em geral, todos possuem o mesmo desenho administrativo e pedagógico. As nuances são geradas a partir das relações, por exemplo: em um *campi* percebe-se uma maior atuação da direção pedagógica no SESOP, cuja chefia é coadjuvante ou de atuação limitada; já em outro, a direção pedagógica atua diretamente com os coordenadores de disciplina, deixando a chefia do SESOP realizar as ações pedagógicas junto a alunos e responsáveis, buscando a direção para intermediar esse papel quando julgar necessário.

Sobre a localização dos *campi*, a distribuição se dá na Área Metropolitana do Rio de Janeiro, alcançando uma cidade da Baixada Fluminense (Duque de Caxias) e Niterói. Sobre isso ainda é possível identificar problemas antigos apontados por Jerry Dávila (op. cit.) sobre os alunos mais pobres há um século: o acesso não é um facilitador. As áreas ocupadas pela escola são consideravelmente próximas, se pensamos como quem vem da Baixada Fluminense ou de Niterói e adjacências. Quando os alunos desta coorte ingressaram, o *campus* Realengo I ainda não havia sido inaugurado, deixando a área ainda mais descoberta e levando a maioria a tentar o *campus* São Cristóvão I. O problema dos

alagamentos e enchentes no período das chuvas ainda causa os mesmos transtornos; o transporte público conta com mais ônibus e trens que não acompanharam o crescimento da população e, portanto, não se distancia tanto do tempo em que os alunos perdiam o bonde e eram suspensos por se ausentar das aulas – sanção ainda existente no código de ética discente.

A situação se agrava para alunos do “Pedrinho”, que precisam de amparo para chegar à escola, mas seus responsáveis precisam trabalhar. É comum, então, o uso de transportadores⁶² – trabalhadores autônomos que não estão ligados ao Colégio, mas que possuem certa liberdade, adquirida com tempo e conhecimento dos porteiros e inspetores/assistentes de alunos, para entrar na escola, saber dos horários, procurar os alunos e oferecer aos responsáveis um pouco mais de comodidade para que eles possam trabalhar, ou para que não precisem se locomover por toda a cidade para levar e buscar os filhos. Ainda com esse “facilitador”, há alunos que levam até 3 horas para chegar à escola, dado o número de crianças a transportar.

Tratando da organização do espaço escolar, é possível afirmar que todos os *campi* possuem biblioteca, refeitório e/ou cantina, quadra de esportes, laboratório de informática e ciências. Alguns *campi*, por terem um espaço físico maior, disponibilizam salas para o Grêmio, que é de responsabilidade do corpo discente e costuma ser um local frequentado mais pelos alunos maiores, do 8º ano ao final do Ensino Médio. Algumas equipes, como a de Francês e Inglês, organizam espaços de estudos, midiatecas e salas para leituras. O *campus* Centro ainda possui núcleos como de Documentação e Memória, o NUDOM; e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, o NEABI. O primeiro abriga documentação histórica da instituição e recebe pessoas com a finalidade de conhecer, pesquisar. O segundo, abriga o grupo de pesquisa sobre questões raciais e passou a liderar, desde 2014, quando foi oficialmente criado, atividades que concorrem para a desconstrução do racismo, que ajuda a denunciar e combater.

⁶² Esse é um caso delicado para a instituição, que perdeu 4 alunos em um acidente envolvendo uma van escolar, na Linha Vermelha, em 2009. O Colégio nunca havia se manifestado oficialmente sobre os transportadores que estacionam as vans na porta da escola ao levar e trazer alunos, com a autorização dos responsáveis. A Associação de Pais de Alunos divulgava listas com os trajetos feitos pelos motoristas, auxiliando responsáveis que precisavam do serviço. Depois da tragédia, que abalou toda a instituição, o debate tomou grande vulto, que só cedeu ao tempo e ao silêncio. Sobre o acidente, matéria disponível em: [<http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL1215080-5606,00-ACIDENTE+NA+LINHA+VERMELHA+MATA+ALUNOS+DO+COLEGIO+PEDRO+II.html>]. Acesso em: 23/02/2019

A organização do espaço dos “Pedrinhos” é diferente desde os bebedouros, que são alinhados à altura dos pequeninos, como as louças dos banheiros, mesas e cadeiras, a altura de alguns murais de avisos etc. É uma outra escola desde o olhar até os princípios educativos. Alunos originários do “Pedrinho” sabem questionar mais os “nãos” que recebem no “Pedrão”, que alunos recém chegados de escolas que tinham por objetivo fazê-los passar no concurso do Colégio. Agem com maior liberdade no espaço, quando chegam ao 6º ano, pois sabem que ali ainda é, apesar de diferente, a “sua escola”. Eles não passam, com a mesma intensidade, pela mudança de escola, de amigos, de espaço. Muitos seguem na mesma turma, o que as equipes pedagógicas tentam evitar, porque professores reclamam que eles se conhecem e já chegam atrapalhando as aulas, conversando e brincando muito.

Assim que chegam ao 6º ano há reclamações em massa dos responsáveis do “Pedrinho”, afirmando que agora os filhos ficam “muito soltos” e não recebem o mesmo cuidado de antes, no 6º ano. São os responsáveis que, nesse momento, demonstram maior resistência às normas impostas pela escola, porque comparam com as regras impostas para as crianças em anos anteriores, em um espaço menor e para outras faixas etárias. Se antes todos os avisos eram colocados em uma agenda para a criança solicitar providências em casa, no “Pedrão” é o próprio aluno que anota o que precisa, que guarda as comunicações para mostrar ao responsável, que controla o tempo que gasta lanchando na hora do recreio e, caso se atrase, que paga a sanção prevista. O Código de Ética Discente é mais visualizado, apresentado aos responsáveis e aplicado, quanto mais os alunos ficam maiores e mais independentes.

O aluno que chega do concurso não sabe o nome dos setores que precisa buscar para resolver pequenos assuntos do cotidiano. Ele pergunta o que precisa ao professor que demonstrar maior abertura para dialogar, depois vai tentando coragem para entrar nos setores. Isso ocorre tanto com as crianças do 6º ano recém chegadas, quanto com os adolescentes que ingressam no 1º ano do Ensino Médio: os motivos são diferentes, algumas vezes, mas a postura de silenciar as necessidades são as mesmas. Em 2004, ao chegar no *campus* São Cristóvão II, percebi tal dificuldade e elaborei, em parceria com Viviane Gonçalves, colega de trabalho concursada e empossada na mesma data que eu, o projeto para alunos “recém-chegados”, que foi implantado e desenvolvido por alguns

anos⁶³. O projeto buscava amenizar um pouco as distâncias entre os alunos concursados e de “Pedrinho”, mas também tentava amenizar os estereótipos pejorativos que servidores possuem sobre estes⁶⁴.

A afirmação parece ser atual, pois uma servidora da instituição descreveu, em sua dissertação sobre jubilados e evadidos do Colégio, passagens sobre seu ingresso no mesmo *campus* aonde o projeto foi implantado, São Cristóvão II. Sobre sua chegada ao setor de Coordenação de Turno⁶⁵, a pesquisadora relata sua perplexidade pela postura de uma aluna que entra abruptamente no setor sem pedir licença, aos gritos e muito agitada. E descreve o que ouviu do Coordenador de Turno, depois que a situação foi temporizada, que alunos de “Pedrinho”, moradores de favela, repetentes ou jubiláveis, possuem essa postura (COUTO, 2018, p. 7). Há outros trechos que demonstram que o perfil estigmatizado de alunos do próprio Colégio, dos “Pedrinhos”, não é fato isolado:

No cotidiano do CPEI de São Cristóvão II, é comum ouvir de parte da comunidade escolar (professores, técnicos e dos próprios estudantes) que os discentes que têm baixo rendimento, são repetentes e/ou são indisciplinados são aqueles que ingressaram por sorteio, ou seja, oriundos do “Pedrinho”. Deste modo, a origem do ingresso no CPEI parece determinar, no discurso dessas pessoas, qual será a possível trajetória escolar desses estudantes [...]. (Idem, *ibid.*, p.66)

Argumento que isso pode ser levado em consideração como um empecilho a algumas crianças se desenvolverem na escola, seja de forma direta ou indireta. De forma direta, já que a timidez pode levar, por exemplo, a deixar de contestar uma nota lançada equivocadamente, o que dificilmente será lembrado ao final do ano letivo. Indiretamente, pois o silêncio, como mencionado anteriormente, demarca espaços, posturas e o silenciar de alunos é considerado, diversas vezes, como uma postura subserviente admirada e até reforçada por alguns profissionais da educação naquele ambiente. Em ambos os casos, a

⁶³ Anexo V – Integração para alunos “recém chegados” na unidade.

⁶⁴ Cabe salientar que as fichas dos alunos no SESOP possuem todas as informações trazidas desde o primeiro ano de “Pedrinho”. Alunos concursados não tinham esse recurso, então, ninguém sabia o que ele poderia ter feito em outra instituição. Entretanto, independente de o SESOP não divulgar essas anotações, a Secretaria Escolar divulga a todos os setores que lidam com alunos, as listas de turma, com data de nascimento e origem. Isto é: toda a escola sabe quem veio do “Pedrinho” ou de concurso. Fazia parte do projeto em 2004 omitir essa informação, mas a tentativa foi vã, infelizmente.

⁶⁵ Em alguns *campus* a Coordenação de Turno é chamada de Coordenação de Disciplina, ou Apoio, por não ser um setor oficial na estrutura da IF. Há também *campus* aonde os inspetores e assistentes de alunos (que compõem o setor, quando existe) não se organizam em nenhum setor, mas respondem diretamente à Direção Administrativa do *campus*.

estigmatização parece ser um bom indicador das expectativas que os docentes reservam a esse grupo discente.

Provavelmente por isso, alguns considerem os alunos do “Pedrinho” são vistos como abusados e invasivos, enquanto os alunos recém-chegados são interpretados como tímidos, dóceis, quietos ou reservados. Esse ponto é muito relevante para discutirmos mais à frente sobre a questão dos julgamentos de alunos, essencialmente quando está sendo decidida aprovação pelo Conselho de Classe final. Acerca das avaliações, cabe um pouco sobre a organização pedagógica da escola.

2.3.2 Organização administrativa e pedagógica

Em momento anterior tentei expressar o quanto a dimensão da escola pode ser difícil de administrar. A organização das disciplinas escolares, por exemplo, segue o regime de cátedras dos tempos imperiais do Colégio. Há uma chefia de departamento que decide todas as questões envolvendo o currículo, os horários e a distribuição dos docentes pelos *campi*, a organização de bancas de avaliação para julgar a contratação de novos servidores e temporários, dentre outras questões envolvendo a disciplina. É um cargo de muito poder e *status*, visto que nem mesmo a reitoria consegue interferir nessa organização.

Um exemplo é a questão da recuperação paralela, grande tabu na escola: a LDB⁶⁶ define que a recuperação paralela ocorrerá durante todo o ano, em concomitância com o conteúdo do período letivo corrente, que serão providenciadas pela escola e pelos docentes os artifícios necessários à aprendizagem do aluno. Entretanto a recuperação é compreendida pelo Colégio como uma prova, aplicada depois do resultado de cada trimestre.

Para que essa prova ocorra, são ministradas entre duas e, no máximo, quatro aulas⁶⁷, para que o aluno busque recuperar sua nota em uma única avaliação. Houve um episódio em que o reitor publicou uma portaria⁶⁸ definindo que os docentes teriam de ministrar mais aulas dando um reforço escolar durante todo o ano para os alunos, que iriam no turno oposto ao seu, em cada disciplina que se fizesse necessário. Além dos

⁶⁶ Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação.

⁶⁷ Lembrando que quatro aulas podem consumir duas semanas.

⁶⁸ A norma está suspensa, sendo rediscutida pelas chefias de departamento e CONSUP.

problemas mais óbvios, como o espaço aonde seriam ministradas essas aulas, já que a escola não tem espaço disponível para novas turmas, ou pela dificuldade de alunos que moram longe em chegarem mais cedo e passarem um dia cansativo estudando para, depois, retornarem exaustos para casa, houve uma grande comoção docente sobre “ocupar os tempos vagos” com esse projeto.

O horário docente era, até o início do ano letivo de 2019⁶⁹, organizado de forma a aglutinar as disciplinas em dias certos na semana, pela grandeza do número de servidores. As disciplinas de segunda, quarta e sexta eram chamadas das disciplinas dos dias pares, as demais, dos dias ímpares, já os sábados eram intercalados, chamados de sábado 1 ou 2, nos quais as disciplinas dos dias ímpares também se revezavam.

Se a divisão facilita, por um lado, a organização administrativa, por outro causa distanciamentos pedagógicos evidentes. Observando o quadro é possível notar que a equipe de Matemática só irá se encontrar com as equipes de História ou Química, quando houver uma reunião importante no *campus*, ou nos Conselhos de Classe. Há dificuldades para realizar propostas interdisciplinares, e também é mais distante a relação entre as matérias. Nos Conselhos de Classe fica nítida a distância entre a maioria deles, o que pode explicar a morosidade dos debates que envolvam o currículo de forma integrada.

Intervir nessa organização é uma questão diplomática na escola, pois há 21 departamentos defendendo interesses específicos de cada disciplina e da importância de seus horários e currículos. Acabam sendo secundários os interesses dos alunos, dada a dinâmica burocrática imensa que os cercam. Para cada ação pedagógica, uma portaria, para cada inovação na avaliação, uma reunião de departamento.

A estrutura administrativa do Colégio possui diversas instâncias, como se pode observar em anexo⁷⁰. Entretanto, para este trabalho, interessam em particular duas competências, pela ligação direta com as unidades escolares: a Pró-reitoria de Ensino (PROEN) e os *campi*.

À PROEN, compete planejar, desenvolver, acompanhar, supervisionar e avaliar as políticas para o ensino no âmbito do CPII. Tais políticas serão homologadas pelo

⁶⁹ Ainda está tramitando o debate no CONSUP (Conselho Superior da Escola) para aprovação das alterações propostas para a portaria de avaliação que substituirá a última, que vigorava desde 2002, com diversas alterações. Uma das questões da normativa que causaram opiniões distintas foi a da dissolução dos dias fixos para as disciplinas.

⁷⁰ Anexo VI – Estrutura Organizacional do Colégio Pedro II

Conselho Superior, por meio de ações que visem à qualidade do ensino, ao acesso, à permanência e ao êxito dos estudantes. Esse trabalho é feito considerando a articulação com a pesquisa e a extensão, em consonância com as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação e com as orientações recebidas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEPE. A PROEN é composta por: Diretoria de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio; Diretoria de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação Infantil; Diretoria de Ações Inclusivas e Assuntos Estudantis; e Diretoria de Planejamento Acadêmico e Controle⁷¹.

Desde 1984, quando da criação da primeira unidade de primeiro segmento de Ensino Fundamental, o CPII oferece todos os anos e séries da Educação Básica. Conforme informação anterior, os “Pedrinhos” são as unidades aonde se oferece o primeiro segmento de Ensino Fundamental, da alfabetização ao 5º ano. Atualmente, são 5 *campus* no total: Engenho Novo I, Humaitá I, Realengo I, São Cristóvão I e Tijuca I. Em 2012 a Educação Infantil foi implementada em Realengo I, mas passou a fazer parte da estrutura organizacional subordinada diretamente à Pró-reitoria de ensino como os demais *campus*, chamando-se CREIR (Centro de Referência em Educação Infantil). A forma de ingresso é o sorteio de vagas, para acesso desde a Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental⁷².

Os anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, são oferecidos nos *campus*: Centro, Engenho Novo II (ENII), Humaitá II (HII), Realengo II (RII), São Cristóvão II (SCII) e Tijuca II (TII). Oferecendo o Ensino Médio Regular, somam-se a estes os *campus*: Duque de Caxias, Niterói e São Cristóvão III (SCIII). A forma de ingresso é realizada no 6º ano do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio por provas de Língua Portuguesa e Matemática.

Apesar de menos difundido ou conhecido, o Colégio também oferece a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. No *campus* Duque de Caxias, Engenho Novo II e Tijuca é oferecido o curso Técnico em Informática; em Realengo II, o curso Técnico em Instrumento Musical; já em São Cristóvão III há os cursos técnicos em Meio Ambiente e em Informática.

⁷¹ Dados extraídos da Carta de Serviços ao Cidadão, emitida em agosto de 2016. Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/images/carta_servicos_assinada.pdf]. Acesso em: 23/02/2019.

⁷² Não há sorteio de vagas para 3º, 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental, salvo casos de vagas ociosas, o que é raro ocorrer nessas séries/anos.

Por fim, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA. Se faz necessário observar que o público é totalmente diferente: são adultos, em contraposição aos jovens do Ensino Médio regular noturno; são mais velhos; as provas são diferenciadas, para esse público de trabalhadores, ou seja, o grau de dificuldade não pode ser comparado ao concurso de acesso ao Ensino Médio regular; a concorrência é menor que no ensino regular, além das turmas serem menores e a evasão ser maior⁷³. São oferecidos os seguintes cursos (sempre no período noturno): Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (Centro, Engenho Novo II, Realengo II e Tijuca II); Técnico em Administração (Centro, Duque de Caxias e Realengo II).

As direções dos *campi* estão ligados administrativamente à Pró-reitoria de ensino, mas há projetos de extensão desenvolvidos pelos professores, que passam pela pró-reitoria de pós-graduação, extensão e cultura, por exemplo, além da anuência de cada departamento. O Conselho Superior do Colégio Pedro II (CONSUP) é uma instância de poder decisório, e pode votar ou impugnar editais e propostas o que, algumas vezes, é uma questão mais política que pedagógica, pois as equipes são formadas por cadeiras ou setores, independente da formação, além de haver no conselho interesses diversos e sectários (como interesse dos responsáveis por alunos e docentes, em relação ao aumento da carga horária etc.). Essa estrutura, definida após a equiparação aos Ifs, não é tão diferente do que o Colégio buscava manter: um alinhamento à organização das universidades.

Voltando à estrutura do *campi*, estritamente àquela que se ocupa das questões discentes, a hierarquia é simples, pois a direção é a chefia geral de todos os setores. No *campi* há dois setores que tratam diretamente, e frequentemente, com alunos. Um é a secretaria escolar, que lida com todo o tipo de documentação: matrícula, trancamento, atestado para faltas, pedidos de segunda chamada de provas, declarações etc. O outro é o SESOP – antigo Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica que passou recentemente a se chamar SOEP, Setor de Orientação Educacional e Pedagógica –, que atende alunos, responsáveis e docentes por diversos motivos: baixo rendimento, questões disciplinares, dúvidas sobre notas ou o funcionamento da escola, encaminhamento para avaliação de

⁷³ Ainda que haja compreensão por parte da maioria do corpo docente sobre a situação dos alunos trabalhadores e que exista o recurso da bolsa permanência para incentiva-los a concluir o curso, os índices de evasão do PROEJA são muito altos, o que pode ser conferido pelo número de alunos da modalidade pelos *campus*, na Tabela 3 - Efetivo Discente da Educação Básica (p. 38).

psicólogos etc. Há 15 anos ainda era possível ouvir de professores que o SESOP era o setor que servia para “passar a mão na cabeça dos alunos”, pois eles acreditavam que defender uma avaliação menos personalista que levasse mais em conta as dificuldades do aluno seria paternalismo. Hoje já existe um certo respeito com esses profissionais. Entretanto, a dificuldade de enxergar a avaliação como um processo diagnóstico que exige mudanças nos dois lados, fez até com que se retirasse o termo “supervisão” do setor⁷⁴.

Comentei anteriormente que não há mais oficialmente o setor de coordenação de disciplina, mas alguns *campi* mantiveram essa divisão, com chefias sem função gratificada. É um setor de apoio muito importante, pois acaba sendo uma referência de auxílio para os pequenos e, caso seja algo mais pedagógico que disciplinar, os inspetores/assistentes de alunos encaminham-no para o SESOP ou para a própria direção, conforme a situação⁷⁵.

Cabe salientar, mais uma vez, que o tamanho do *campi* interfere nessa organização. Em um *campi* muito grande é mais provável que os alunos dificilmente entrem em contato com a direção com tanta facilidade, seja pelo tamanho do espaço a percorrer que limita a chance de se encontrarem, seja pela limitação de tempo que os gestores terão para conversar cotidianamente com alunos. Essa questão foi observada quando da análise dos questionários contextuais: a avaliação do clima escolar deve ter sido uma experiência diferente nas diferentes unidades escolares pelas quais a criança passou, e preencheu durante o Geres, até mesmo pela maturidade do aluno, que propicia observações diferentes – o que será explorado nas entrevistas.

Os inspetores/assistentes de alunos fazem o trabalho do antigo bedel, que monitorava o uniforme, a agenda (caderneta de presença) dos alunos e o comportamento na escola. Mais uma vez, isso varia muito e é perceptível, pela fala de alunos transferidos, o quanto as normas podem ser negociáveis de um *campus* para outro. Um exemplo interessante ocorreu com uma aluna que entrou na escola que acabara de ser transferida e

⁷⁴ Sobre o trabalho, os limites e os desafios do SESOP: Silva (2012). Portaria que muda o nome do setor, disponível em: [<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Fev/Portaria%204112.pdf>]. Acesso em: 15/03/2019. O nome passa a ser SOEP (Setor de Orientação Educacional e Pedagógica). Entretanto, para não operar com dois nomes neste trabalho, optei por seguir com o nome antigo, SESOP.

⁷⁵ Essa afirmação parte da minha experiência positiva de inteiração profissional com esse setor, no *campus* SCII, cujo funcionamento pode ser melhor compreendido a partir do ANEXO VII – Atendimento e encaminhamentos de alunos, responsáveis e professores. O anexo também ajuda a compreender como a diferença entre um *campus* e outro pode interferir no aproveitamento dos alunos, já que o clima e a cultura escolar podem interferir na disciplina e, portanto, no rendimento acadêmico discente.

foi chamada para ser advertida sobre a calça jeans que estava usando, que não faz parte do uniforme. Ela demonstrou muita surpresa, pois todas as suas calças de escola eram jeans. Ela havia passado todo o 1º ano do Ensino Médio em outro *campus*, aonde isso não tinha sido um problema. Hoje é mais difícil falar em situação econômica para não ter o uniforme, pois há recursos da assistência estudantil e um local para uniformes usados, para doação (a antiga caixa escolar). Mas isso não extingue as necessidades, ameniza e, de certa forma, desencadeia alguns outros processos (como o bullying, quando um aluno utiliza roupas usadas, doadas para a caixa escolar, por exemplo).

Essas sinuosidades, os caminhos e descaminhos entre um *campus* e outro, fazem com que os percursos escolares dos alunos dessa mesma instituição possam ter sido bem diferentes. Oportunidades perdidas, pelo simples fato de ter trocado de *campus*, ou sanções recebidas pelo mesmo motivo. Tratarei de pesquisas que evidenciaram alguns aspectos relacionados à seletividade e à exclusão no CPEI e situações correlatas, para seguir com a abordagem sobre os alunos e seus percursos.

2.3.3 Percurso acadêmico discente

O CPEI possui uma longa história de seletividade, o que se pode verificar através das pesquisas sobre a história do Colégio⁷⁶. Isso o consagrou nesses 182 anos como um colégio de prestígio. Prestígio e excelência são palavras muito utilizadas no cotidiano escolar. Pode-se dizer que, desde sua fundação em 1837, o Colégio atendeu às séries do antigo Ginásio e ao Ensino Médio trazendo em seus quadros alunos escolhidos através de provas difíceis, o que repercutia em todo Brasil, como evidenciou Jerry Dávila (op. Cit.).

Como mencionado anteriormente, a história do Colégio começa a mudar quando, em 1984, foi criada a primeira Unidade Escolar I, para atender da Classe de Alfabetização até a 5ª série. Esta unidade escolar foi construída em São Cristóvão. No ano seguinte, o Humaitá recebeu outra; em 1986, foi a vez do Engenho Novo; em 1987, da Tijuca. A mudança ocorreu essencialmente pela forma de ingresso: o sorteio.

⁷⁶ Algumas pesquisas sobre a história da instituição: Andrade (1999), Oliveira (2006), Galvão (2009).

O edital de admissão de candidatos para as classes iniciais⁷⁷, de alfabetização, continha informações que limitavam a idade a partir da data de nascimento dos candidatos, o número de vagas e em quais *campus* estariam disponíveis, as informações e documentos que deveriam ser apresentados no momento da inscrição, o calendário do processo seletivo dentre outras informações. É comum responsáveis causarem transtornos devido ao número de crianças que, em alguns casos, não se enquadram na norma por dois dias da data de nascimento estipulada, não podem se candidatar e “perdem” um ano aguardando a próxima seleção.

Também havia no edital informações sobre os locais, datas e horários para os responsáveis legais que fariam as inscrições dos candidatos. Por fim, é estipulada uma data para o sorteio, no qual os responsáveis pelos inscritos podem estar presentes e participar da mesa de trabalho. Os nomes são sorteados um a um, até serem preenchidas as vagas disponibilizadas no edital, *campus* por *campus*. Para quem assiste, é um momento de muita comoção, aonde podemos presenciar a intensidade de expectativa envolvida em famílias que possuem dois ou três filhos e um consegue, outro não, ou nenhum consegue⁷⁸.

Passada essa fase de ingresso, há reuniões de pais para dar boas vindas e explicar o funcionamento da escola: uniforme; horários de aula, entrada e saída de alunos na escola; material para atividades escolares; material didático e paradidático; como pegar os livros e materiais doados pela escola e quais os que devem ser adquiridos pelos responsáveis; as regras de convivência entre alunos e as sanções decorrentes da infração às regras; as avaliações etc. Não ao acaso, há mais reuniões no primeiro segmento que nos demais: é muito improvável que os pequenos alunos deem conta de tantas

⁷⁷ Na ausência do edital do ano de 2004, utilizei o de nº 9/2005, que estipulava as regras para as inscrições para ingresso no ano letivo de 2006. No caso deste edital, estou me referindo ao atual 2º ano. Esta normativa serve apenas como exemplificação de como as informações sobre o sorteio são divulgadas. No CPII há editais para vagas remanescentes. Quando isso ocorre, pode haver vagas em qualquer ano do Ensino Fundamental, sendo que a regra de seleção segue a mesma: sorteio para os anos iniciais (até o 5º ano) e prova de Língua Portuguesa e Matemática, do 6º ano ao final do Ensino Fundamental.

⁷⁸ Sobre isso é importante observar que há uma possibilidade de ingresso no CPII que é pouco comentada: o requerimento. A princípio, este seria um recurso disponível para servidores federais que, transferidos por interesse da administração pública, trocariam seus filhos de escola. Caso fosse uma regra atendida sem exceções, todas as fichas de alunos ingressantes por requerimento trariam, na ocupação do pai ou da mãe, um militar (comumente transferido de estado e região), ou servidores públicos federais transferidos. Isso não ocorre. Na fase exploratória dessa pesquisa constatei, a partir das Fichas Cadastrais do SIAAC, que dos 78 casos de ingressantes por requerimento do *campus* Humaitá I em 2005, apenas 2 eram militares e 1 era servidor público federal. Havia casos de três alunos com a mesma filiação, o que se choca com a realidade dos sorteios, aonde filhos são separados, pela impossibilidade de ingressarem juntos na mesma escola. Talvez seja interessante para a instituição verificar esses casos, visto que é tão difícil lograr uma vaga.

informações e, portanto, seus responsáveis são convocados em reuniões coletivas ou individuais, quando a questão é específica do aluno. Nesse último caso, o SESOP é o setor envolvido, junto à direção ou aos professores, dependendo da situação.

Sobre as avaliações, as crianças podem ser retidas em qualquer ano, caso não atendam aos objetivos estabelecidos pelas portarias de avaliação vigentes⁷⁹. No ano de 2004, ano de ingresso da coorte pesquisada, ainda estavam em voga as diretrizes de avaliação normatizadas pelas portarias nº 405 e 406/2002. Maria Galvão (2003, p. 62) relata, após verificar as mudanças nas portarias de avaliação, que algumas mudanças ocorridas entre 1984 e 2002 foram fundamentais para a aprovação ou reprovação de alguns alunos. A professora descreve algumas normas que seguiram valendo até o final de sua pesquisa:

A avaliação do rendimento escolar compreende a avaliação da participação e do aproveitamento em sala de aula, incluindo as aulas do núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais) e a avaliação da participação e do desempenho nas atividades complementares (Literatura, Artes Plásticas, Educação Física e Música).

A avaliação da participação, e o aproveitamento nas aulas do núcleo comum é traduzida em graus representados por números inteiros, numa escala de zero (0) a 100 sendo registrados em boletim⁸⁰. A avaliação da participação e do desempenho nas aulas de atividades complementares⁸¹, é expressa em conceitos não numéricos⁸², sendo registrados em ficha de avaliação. São oferecidos estudos de recuperação paralela⁸³ ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Os alunos que não conseguem aprovação por média ao longo do ano são submetidos à recuperação final (prova final de verificação) em dezembro. (GALVÃO, 2003, p. 62 – 63)

⁷⁹ Anexo VIII – Descritores de Avaliação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

⁸⁰ Anexo IIa – Boletim de 1º ano do Ensino Fundamental

⁸¹ Nota da autora: “Apesar de não estar normatizado em nenhum documento da Secretaria de Ensino do Colégio Pedro II, as atividades complementares (Literatura, Artes Plásticas, Educação Física e Música) jamais reprovaram. Mesmo os alunos com desempenho sofrível nestas atividades, têm sua reprovação ou aprovação determinadas pelo aproveitamento nas aulas de núcleo comum” (p. 63).

⁸² Os conceitos não numéricos são para mensurar se o aluno realiza a ação (R); se realiza na maioria das situações ou se só consegue realizar com material auxiliar (AR); ou se não realiza (NR). As tabelas estão detalhadas no Anexo VIII – Descritores de Avaliação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

⁸³ A recuperação paralela foi, e ainda é, uma questão que promove debates, essencialmente por envolver os horários docentes. De início era ofertada na própria sala, pelo mesmo professor. Depois, oferecida em turno oposto por outros professores da disciplina. São encaminhados para a recuperação paralela aqueles alunos cuja média no trimestre é inferior a 52.

No primeiro ano no Colégio os alunos possuem como objetivo a aprendizagem a leitura, a escrita, a ordenação de números e resolução de situações-problema com ideias básicas como juntar, retirar, acrescentar. Ainda assim, trazendo a questão para este trabalho, houve casos na coorte estudada de alunos retidos na Classe Inicial, como era chamada. É possível perceber isso pela idade dos alunos na 1ª onda, pois, como mencionado, os alunos ingressam por edital que normatiza a idade mínima e máxima para ingresso. Assim, quem está em idade fora da faixa etária ideal, possui alguma retenção em sua trajetória.

O que pode ser inferido após analisar os descritores de avaliação do “Pedrinho” é que falta continuidade do trabalho. O 6º ano é um momento de mudanças significativas para as crianças, tanto as da escola quanto as concursadas, pois tudo é novo: o local, o prédio, as instalações, os professores, a organização dos tempos de aula, o material, as avaliações. Este é o momento em que o SESOP começa a perceber a ansiedade de determinados alunos, ou a desmotivação de outros, diante de tantas cobranças às quais eles não estavam habituados ou preparados⁸⁴.

Trancamento - Evasão - Repetência - 2017							
	Estudantes Matriculados	Trancamento	Trancamento (%)	Evasão	Evasão (%)	Repetência	Repetência (%)
Centro	880	4	0,45%	32	3,64%	59	6,70%
Duque de Caxias	584	6	1,03%	19	3,25%	64	10,96%
Engenho Novo I	463	0	0,00%	0	0,00%	40	8,64%
Engenho Novo II	1131	7	0,62%	24	2,12%	172	15,21%
Humaitá I	460	0	0,00%	0	0,00%	25	5,43%
Humaitá II	1241	8	0,64%	10	0,81%	102	8,22%
Niterói	540	3	0,56%	3	0,56%	30	5,56%
Realengo I	476	0	0,00%	1	0,21%	16	3,36%
Realengo II	1614	11	0,68%	8	0,50%	232	14,37%
São Cristóvão I	935	1	0,11%	0	0,00%	3	0,32%
São Cristóvão II	1128	0	0,00%	3	0,27%	113	10,02%
São Cristóvão III	1099	10	0,91%	22	2,00%	147	13,38%
Tijuca I	460	1	0,22%	1	0,22%	14	3,04%
Tijuca II	1051	10	0,95%	1	0,10%	118	11,23%
Creir	171	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total	12233	61	0,50%	124	1,01%	1135	9,28%

Tabela 7 – Trancamento, evasão e repetência em 2017. FONTE: PROEN/CPII

⁸⁴ Nesse contexto, das mudanças de problemas que o SESOP costumava encarar no cotidiano escolar, que o Setor de Educação Especial se transforma em NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais), e passa a ser uma das instâncias de atendimento nos *campus*. É o NAPNE que se ocupa de atender alunos com baixa visão, por exemplo, alertando aos docentes sobre a necessidade de ampliar provas e materiais didáticos para leitura dos alunos; com ansiedade extrema, a ponto de passar mal em dias de avaliação, exigindo mais cautela com a forma pela qual a prova é aplicada; passando informações dos atendimentos especializados dos alunos para o corpo docente etc. Seria importante um estudo sobre o atendimento escolar desses casos, pois

A partir dos dados sobre trancamento, evasão e repetência, elencados na tabela acima, é possível comparar a diferença entre os *campus*. Apesar de observar certa paridade entre eles, São Cristóvão III revela o tamanho do gargalo que os alunos enfrentam no Ensino Médio, já que aquele *campus* oferece apenas esse segmento.

Cabe observar que em um único caso há duas transições: o *campi* São Cristóvão tem, separadamente, três etapas e, portanto, as crianças enfrentam duas grandes mudanças no clima escolar. Saem do “Pedrinho”, no 5º ano, e entram no *campus* II, no 6º ano. Ao final, saem do *campus* II, no 9º ano, e entram no *campus* III, no 1º ano do Ensino Médio. Uma suspeita para observarmos se a origem do “Pedrinho” acarreta perdas para os alunos é o *campus* Centro, aonde não há *campus* I e, portanto, a maioria absoluta dos alunos entra por concurso no 6º ano e tem a menor taxa de reprovação de todos os *campus* II.

São Cristóvão II, Duque de Caxias e Niterói, são *campus* que oferecem apenas o Ensino Médio e, juntos, somam mais de 30% do total de reprovações da escola. Aonde estão concentrados o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, temos 55,73% de alunos reprovados em 2017. A isso equivale dizer que, de todas as reprovações ocorridas na instituição naquele ano, quase 80% das reprovações ocorreram no segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio da escola.

É possível afirmar que o sistema de avaliação dos alunos se transforma radicalmente do 5º para o 6º ano, se comparamos os descritores (Anexo VIII) e a portaria de avaliação vigente durante a passagem dos alunos pesquisados pelo 2º segmento (Anexo IX), com a mudança de descritores de competências para notas exercícios que nem sempre possuem um objetivo claro sobre qual capacidade pretende desenvolver. Esse padrão segue até o final do Ensino Médio, o que fomentou a conjectura de que um aluno regular ou ruim no Colégio Pedro II pode, a despeito das médias regulares, ter desenvolvido as competências exigidas pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Melhor dizendo: os alunos excluídos ou retidos, poderiam não ter sido retidos caso o sistema de avaliação fosse mais similar ao ENEM, em relação às competências desenvolvidas, como ocorre no “Pedrinho”.

2.3.4 Avaliação, exclusão, qualidade e prestígio

Sobre qualidade, é importante pontuar que o conceito oscila e possui discordâncias⁸⁵: para alguns, ela seria mensurada pelos altos índices de resultados adequados quanto à proficiência, levando um maior número de egressos à universidades também consideradas de prestígio – o que, no caso do Brasil, equivale dizer que seriam as universidades públicas e pouquíssimas privadas. Para outros, a qualidade seria mensurada pela quantidade de alunos bem sucedidos dentro da própria escola, ou seja, levaria em conta muitas outras variáveis, como: bem estar da criança na escola, taxa de abandono e evasão, taxa de retenções, nível de seletividade, dentre outros.

Em resumo, uma escola de qualidade pode ser a que seleciona tanto seu corpo discente, que seria no mínimo improvável que os resultados fossem insatisfatórios; mas eficiente é a escola que consegue fazer com que seus alunos aprendam, independente de tê-los selecionado ou não.

Uma pesquisa realizada há 21 anos (DÓRIA, 1996), por um docente do Colégio Pedro II interessado na questão da avaliação em sua disciplina, questionou o que seria o bom e mau aluno de História, bem como indagou quem seria o bom e o mau professor para a disciplina, além de apurar quais os significados da avaliação para o grupo deste departamento. O professor Raimundo Dória, figura atuante no sindicato dos servidores do colégio, enunciou como um de seus objetivos analisar quais eram os dados utilizados pelos professores na prática de avaliação.

O historiador utilizou teóricos que defendem uma avaliação diagnóstica, mediadora, e responsiva⁸⁶ em um debate que seduzia grande parte do campo educacional à época⁸⁷. Levando em consideração a ausência do debate envolvendo tais questões nas pesquisas encontradas sobre o CPEI, essa discussão ainda se faz atual e necessária não só pela pouca adesão no meio docente pesquisado pelo historiador, mas também pela dificuldade da instituição em abordar outras possibilidades para os maus resultados de seus alunos. Me surpreendeu o fato de uma pesquisa com mais de duas décadas ser mais preocupada com esse tema que outras, mais recentes. A lista de constatações de Dória

⁸⁵ Durante a revisão bibliográfica era comum trabalhos referirem-se à escola de qualidade como aquela que possui recursos, porém, há estudos como o Relatório Coleman, que diverge e inclui diversos pontos a serem avaliados nessa questão, como veremos mais à diante.

⁸⁶ Para esse fim, Dória utiliza principalmente as teorias trabalhadas nos textos de Lukcesi (1996), Hoffmann (1995) e Penna Firme (1994).

⁸⁷ Os índices de pesquisas que se ocuparam da avaliação escolar são maiores entre as décadas de 1970 e 1990, no Banco de Teses da Capes.

oferece pistas sobre como os processos de exclusão se tornam possíveis a partir do conceito de avaliação utilizado na prática da dessa escola:

Há uma prática de avaliação como processo entre os professores, mas o que prevalece é a medida como aferição da aprendizagem;

A influência que a Instituição exerce no ato de avaliar do professor contribui muito para cristalizar os mecanismos de mensuração já existentes;

A Instituição e os professores estão sensíveis às propostas mais avançadas de avaliação, entretanto é preciso dar um passo vigoroso para a superação de um modelo tradicional de simples aferição de graus, determinante da aprovação ou não do aluno;

A Instituição ou os seus próprios professores não costumam discutir avaliação, os seus critérios e instrumentos e a auto-avaliação com a finalidade de tornar mais eficiente o trabalho e revestir de maior qualidade todo o processo ensino-aprendizagem (Idem, ibidem, p.122)

A avaliação no Colégio Pedro II é, a despeito das discussões elencadas pelo professor Dória (1996), para aferir graus. A Pró-reitoria de Ensino normatiza qual será a forma de dividir a pontuação e, ao final, como será a recuperação e os critérios de aprovação pelo Conselho de Classe – quando for o caso. Por outro lado, quando a norma define que 70% da certificação será a prova escrita e os outros 30% será uma avaliação diversificada, a maioria dos professores utilizava testes escritos. Além disso, é comum o uso pejorativo da alegação de que alguns alunos só conseguem a média exigida para aprovação porque realizam trabalhos em grupo, desqualificando as atividades em que o aluno desempenha competências outras, ou com o auxílio de colegas e evidenciando que a prioridade na avaliação é individualizada, focada no aluno e, como afirma o professor Dória, para auferir notas, sem considerar a dimensão formativa da avaliação.

Há portarias de avaliação que mudam em períodos distintos, de acordo com a política operante na instituição. Por esta razão, é possível dizer que determinados alunos jubilados não o seriam, caso tivessem sido “julgados” pelo Conselho de Classe em outro ano, anterior ou posterior às portarias que estipularam determinadas normas que os excluíram.

Corroborando com essa análise, o reitor publicou após acabar com a normativa que adotava a jubilação no CPPII, uma nota oficial⁸⁸ sobre o quantitativo de alunos que foram “salvos” da jubilação. A nota exibia o quantitativo de 194 alunos que não poderiam renovar suas matrículas em 2016, caso o processo de jubilação continuasse vigente.

Suponho que esse processo de inclusão, como afirma o gestor, precise ser repensado, pois na mesma nota há o esclarecimento de que 96, desses 194, não renovaram suas matrículas espontaneamente. Como argumentei anteriormente, a jubilação não é a única forma de exclusão: manter os alunos que reprovam, sem que haja apoio, também os exclui. Esses 96 alunos podem ter saído de forma “espontânea” após acatarem algum conselho ou orientação para irem em busca de uma escola que melhor se adaptasse às suas necessidades. Isso não é sempre ruim, mas configura uma exclusão, ao passo que o CPPII não se adapta às necessidades de um perfil, e não de determinados alunos.

Penso que precisamos tratar a avaliação com um julgamento subjetivo, por isso me reporto aos Conselhos de Classe, em especial os realizados no final do ano letivo, que definem a vida dos alunos no ano posterior: a Aprovação pelo Conselho de Classe (APCOC)⁸⁹. Estudos sobre Conselhos de Classe em escolas públicas⁹⁰ verificaram que o julgamento feito nesses contextos é majoritariamente moral, ou seja, é mais social do que escolar. Isto porque os critérios avaliativos de origem acadêmica estão quase ausentes, o que se observa são apreciações subjetivas sobre os alunos. O que se presencia, muitas vezes, é um “diálogo de surdos”, nos quais os relatos sobre a personalidade de determinados alunos são entrecortados por outras falas, de professores que desejam externar seu julgamento (MATTOS, 2005, p.2018).

⁸⁸ Nota Oficial nº 007/2016, publicada em 27/04/2016. Disponível em: [www.cp2.g12.br]. Acesso em: 30/04/2016.

⁸⁹ A “Aprovação pelo Conselho de Classe” (APCOC) é feita após análise dos professores presentes com a alteração da nota para que o aluno não fique retido. Alguns critérios mínimos foram estabelecidos pela instituição, na tentativa de garantir maior equidade nessa modalidade de aprovação, mas são comuns os casos de alunos nas mesmas condições onde um é APCOC e o outro, não. Nessa avaliação subjetiva dos motivos que levaram o aluno analisado à reprovação na disciplina, são considerados os mais diversos aspectos: assiduidade (tanto na frequência quanto na entrega de tarefas), relacionamento com demais alunos e docentes, “nível de esforço (alunos com grande dificuldade que se esforçam são vistos com “piedade” pelos docentes, enquanto aquele aluno que desiste diante de tamanho obstáculo é visto como desinteressado e, por vezes, arrogante – que não teve humildade o bastante para solicitar auxílio) etc. Citamos o exemplo (SILVA, 2012) de uma turma de 32 alunos, onde 21 foram reprovados em determinada disciplina; o Conselho decidiu como critério para aprovação estar apenas naquela disciplina, todos os demais ficaram retidos, não havendo nenhum questionamento sobre os possíveis motivos para um número tão grande de retidos entre os alunos da turma.

⁹⁰ Além de Mattos (2005), Sá Earp (2006).

A autora acima aponta casos ocorridos durante a observação desenvolvida no percurso de sua pesquisa, afirmando que o Conselho de Classe acaba favorecendo a construção do fracasso escolar, pois isenta o corpo docente de responsabilidade no processo, deixando de lado o debate sobre estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem. Trabalhos anteriores⁹¹ já apontavam o Conselho de Classe como um trabalho coletivo que deve possibilitar maior envolvimento da comunidade escolar como um todo, mas persiste a crença em um espaço predominantemente docente.

O Conselho de Classe no CPEI também é o momento no qual os “problemas dos alunos” são apontados exigindo soluções: da família, da orientação educacional, da direção ou de outras instâncias. Durante esses encaminhamentos percebemos o quanto a avaliação é atravessada por questões como a judicialização e a patologização das relações educacionais: por um lado a intimidação com a utilização de leis, o Conselho Tutelar ou o Estatuto da Criança e do Adolescente, sem contar as normas internas da escola, que também concorrem para a transferência ou expulsão de alunos (o que raramente ocorre, mas também se julga de forma muito mais subjetiva que normativa). Por outro, a medicalização de crianças e adolescentes, por ansiedade, depressão e outros males de uma geração que não sabe lidar com limites impostos ou a carência de afeto.

Retomando a questão do COC, a partir das minhas observações em conselhos durante mais de 10 anos no segundo segmento do Ensino Fundamental nesta escola, posso afirmar que há casos de alunos retidos mesmo apresentando perfil (de notas e comportamento) igual ao de outros alunos aprovados pelo Conselho de Classe; de docentes cujas turmas apresentavam maior índice de retenção que outras turmas somadas, de mesmo nível e conteúdo; e de alunos que apresentavam tamanho grau de dificuldade que “desistiam” do processo e solicitavam transferência antes de serem jubilados.

Seguindo a lógica cruel da juíza que não percebe no bandido branco um perfil criminoso, na escola o aluno negro impulsivo dificilmente é observado com algum transtorno, mas como agressivo, merecendo adjetivos como “malandro”, “dissimulado” e até “perigoso”. Acrescentando a isso uma questão de gênero: as meninas negras que se preocupam excessivamente com a aparência (retocando batom, arrumando o cabelo e/ou encurtando a saia) são “maliciosas” ou “assanhadas”, enquanto as brancas de comportamento idêntico são “extremamente vaidosas” ou “desligadas”.

⁹¹ Santos (2006, 2007) e Dalben (1994), são bons exemplos.

O discurso de inadaptabilidade é recorrente, quando não se sabe o que fazer para que o discente incorpore a dinâmica disciplinar do Colégio, como bem resume Nilma Lino Gomes:

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio. Os alunos e as alunas negras, vistos dentro da escola como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, fatalmente são rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. A estratégia, dita pedagógica, mais comum a ser adotada pelas escolas para “solucionar” esse problema tem sido as “salas projetos”, “salas especiais”, “turmas experimentais” (GOMES, 2012, p.40-41).

Sobre as origens do Conselho de Classe, Da Rocha (1982) relata que na França, em 1945, contando com professores, diretores, médico escolar, assistente social, conselheiro de orientação, representantes de pais de alunos e dos próprios alunos, foi criado um conselho cujo objetivo era o de oferecer a cada aluno o ensino que atendessem às suas demandas e aptidões. No Brasil, sua obrigatoriedade surge apenas na década de 1970, mas a dificuldade de implementá-lo se dá pela impossibilidade de conciliar os horários, o que levaria ao aumento da carga horária do corpo docente. Essa configuração plural possibilita múltiplos olhares para avaliar os resultados de um aluno, de uma turma, de docentes, da gestão da escola, da equipe pedagógica. Em um conselho aonde há somente o corpo docente, os gestores e as notas dos alunos, não tira o foco do discente.

Dalben (2004, p.69) acredita que também se discutem, no Conselho de Classe, concepções de avaliação escolar desde as práticas docentes até a cultura escolar produzida pela escola em que se desenvolve o trabalho. Isso implicaria discutir e avaliar não só o que se produz em relação ao conhecimento disciplinar, mas todas as ações educativas em prol de um clima escolar que favoreça a aprendizagem.

Diana Mandelert (2012), em um estudo sobre como são desenvolvidos os Conselhos de Classe em escolas de excelência, cita as falas de dois professores diante da manifestação de um outro docente, que questionou o esforço da escola para ter boa

colocação no *ranqueamento* do ENEM, pois isso poderia estar sendo um peso para os estudantes. “Ele disse que não via o mesmo problema do exagero na demanda sobre os alunos, pois para ele ‘era só um processo: um grupo vai conseguir e outro não’. Esse corte faz parte do mecanismo escolar, pois como disse ainda outro professor, determinados alunos seriam ‘expelidos naturalmente’” (p.1986). A fala dos dois demonstra como a lógica da reprovação faz parte da lógica escolar dessas instituições de prestígio:

Aparentemente, a partir do discurso docente observado nos Conselhos de Classe, a reprovação serviria para o discente “valorizar a instituição”, ou “aprender” alguma lição moral. Ainda são raros, no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os casos de docentes que analisam suas práticas e buscam outras estratégias para que o aluno aprenda – o que reforça ainda mais a relevância da pesquisa do professor Dória (1996).

Mas, nessa escola, como funcionam os Conselhos de Classe?

A cada final de certificação, após o apoio/recuperação, há um Conselho de Classe na escola. Atualmente há três certificações e uma prova final de verificação, a PFV. A média do colégio é 7, mas nessa recuperação final, ela cai um mínimo e vai para 5. Sendo assim, o aluno que não alcançar a nota 7 de média anual, ficará em PFV – o que ocorre com a grande maioria. É tão raro alunos que consigam manter a média o ano todo, que há uma homenagem para os alunos que conseguem, e outra para quem tira as notas mais altas – a Pena de Ouro.

O primeiro conselho tem uma atmosfera de apresentação, de informação, as notas dos alunos são analisadas para os casos de baixo rendimento serem encaminhados ao SESOP, que chama os responsáveis e o aluno para alertar sobre o problema; alguns professores já apontam comportamentos atípicos, sugerindo avaliação psicológica, ou casos de indisciplina recorrente, para os quais o SESOP toma as mesmas medidas; algumas turmas podem ser citadas como agitadas demais, casos de bullying, casos de racismo, homofobia etc. O SESOP relata aos professores casos de doenças graves que precisam ser observadas (diabetes, desmaios, convulsões etc.) e outros casos que precisam de atendimento especializado (alunos com deficiências físicas ou psicológicas. Para esses casos específicos, foi criado em 2015 o Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Especiais, o NAPNE. Neste setor há professores que se voluntariam a aprender como atender os casos especiais, bem como disponibilizam tempos de aulas

especiais para os discentes especiais. Hoje já são considerados “alunos do NAPNE” desde aqueles que possuem laudo, até os indicados pelos docentes em Conselho de Classe – o que, às vezes, extrapola a capacidade de atendimento do setor.

Para explicar os pesos das certificações, anexei um boletim de 2º segmento do Ensino Fundamental (Anexo Ib) aonde é possível verificar que cada nota é multiplicada por um peso ao final de cada trimestre. A última tem o maior peso. Sobre isso é possível dizer que a escola tentou normatizar uma avaliação unificada, a PI (Prova Institucional). Esta prova seria a mesma aplicada por cada disciplina para toda uma série, em quaisquer *campi* do Colégio. Foi a tentativa de igualar o conteúdo entre os *campi*, mas, como analisado por Silva (2012), as disciplinas possuem disparidades inclusive na mesma unidade e série⁹². Não há uma prova que seja igual em todas as unidades, até mesmo as datas das provas começaram a ser diferentes, por peculiaridades de cada *campi*. Ao final, o máximo atingido foram as provas iguais para os turnos e séries do mesmo *campus*. Fato é que o peso maior permaneceu, até mesmo porque esta certificação possui mais matérias a serem estudadas e a meritocracia compensa o maior esforço.

Durante o ano, nas demais certificações, existe um apoio: a prova mencionada anteriormente, na qual o aluno tenta recuperar a nota refazendo a média aritmética, buscando um novo 7. Caso não consiga, essa defasagem é levada para a PFV, a última recuperação. E mais uma vez tratamos da dificuldade de alunos irem no turno oposto para recuperar algum conteúdo. Uma grande maioria recorre aos explicadores, segundo relatam os responsáveis, quando tentam se justificar no SESOP, durante os atendimentos de aconselhamento para alunos com baixo rendimento. Em geral, é a família quem busca resolver a questão quando a nota é baixa: pagam explicadores, cobram mais empenho dos filhos, impõem castigos etc. São raros os casos em que a família questiona a escola e, quando isso acontece, a reação não é muito bem-vinda. Mesmo em casos em que a maioria da turma demonstra o mesmo baixo rendimento. As famílias demonstram ter internalizado a lógica da exclusão, aonde se o aluno não aprende, a deficiência é dele e não da escola.

Maria Helena Patto (1996), após ampla revisão de literatura sobre fracasso escolar, questionava essa responsabilização do aluno, afirmando que as explicações para esse fenômeno possuíam diferentes ênfases, como fatores intra-escolares e a carência

⁹² A autora relata casos em que os responsáveis tentam trocar alunos de turma, para terem chances de melhorar a nota com outro professor cuja a turma alcançava notas muito melhores.

cultural do ambiente, por exemplo. Mais de 30 anos de pesquisas depois, estudos têm focalizado a atenção essencialmente para as estratégias familiares⁹³.

O conceito de *capital social*, desenvolvido por James Coleman⁹⁴ é o melhor a ser utilizado para evidenciar a relação entre contexto familiar e desempenho escolar. Há casos em que o *capital humano* dos pais (medido tradicionalmente pelos anos de escolaridade) é baixo, mas o *capital social* (relação entre a família) é alto, evidenciando uma alta disponibilidade familiar para cooperar com a educação dos filhos. Se a relação familiar é o que faz o *capital social* ser relevante e decisivo, mais distante das famílias que trabalham será o sucesso escolar dos filhos. Algumas vezes percebemos que os avós se integram nesse projeto, fazendo a diferença no acompanhamento, buscando e levando os netos para a escola, além de participar de reuniões e apresentações de trabalhos.

Sobre James Coleman⁹⁵, é preciso pontuar que sua pesquisa sobre efeito escola e toda a polêmica sobre a escola eficaz foi um marco nos estudos sociológicos e contribuiu para derrubar mitos que alteraram para sempre os cursos da sociologia da educação. O Relatório Coleman, como é conhecido, tem um aspecto pioneiro de “tentar discernir possíveis relações” entre as características das escolas e o desempenho alcançado pelos diferentes grupos de alunos. Algumas crenças sobre a escola foram dissipadas:

Primeiramente, as escolas não variavam tanto quanto se imaginava e, em segundo lugar, as variações entre escolas quanto ao seu financiamento, equipamento e currículos não pareciam explicar a variação no desempenho dos alunos. Uma vez controladas as diferenças socioeconômicas entre eles, “as diferenças entre as escolas somente são responsáveis por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos (Coleman, 1966:131)”.

O relatório causou impacto, ainda, por indicar grandes limitações à capacidade do sistema educacional americano em promover a igualdade – já que não eram insumos escolares que gerariam maior diferença nos resultados dos alunos. A capacidade de leitura e de adquirir todos os outros conhecimentos, atitudes e capacidade de realizar coisas se deve, em grande parte ao que a escola consegue realizar com as crianças e, por isso, ela é muito importante. Entretanto, não há uma diferença significativa entre uma escola e outra. Na sua perspectiva, o que faz mais diferença para o estudante é o *background* familiar,

⁹³ Forquin, 2001; Lahire, 1997; Nogueira, 1991; Romanelli, 1994; são bons exemplos.

⁹⁴ Coleman (1988), apud: Alves; Ortigão; Franco, 2007.

⁹⁵ Apresentação resumida sobre James S. Coleman, em Brooke e Soares (2008 p. 13 - 25).

“representado parcialmente por diferenças econômicas mensuráveis entre famílias e parcialmente por diferenças não econômicas, incluindo a habilidade cognitiva do indivíduo”.

Em consonância com os estudos apresentados, Erisson Correa (2013) analisa o efeito da repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também utiliza como metodologia o estudo longitudinal, obtendo dados do Projeto Geres. O pedagogo conclui, após utilizar diversas leituras quantitativas e dados comparativos, que os alunos repetentes acabam apresentando médias sempre defasadas em relação aos colegas promovidos, referente às habilidades em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. A retenção no início da escolaridade, ao contrário do que se justifica nos Conselhos de Classe em prol da reprovação, não acrescenta nenhum benefício.

Esse tipo de decisão docente e os argumentos em favor da retenção na série como intervenção pedagógica para alunos de baixo desempenho acadêmico não têm encontrado eco nas evidências empíricas obtidas a partir de uma variedade de metodologias, em mais de meio século de pesquisas sobre o efeito da retenção. [...] Quando se trata de comparar o desenvolvimento acadêmico de alunos repetentes e promovidos a partir de uma mesma série, percebe-se que, apesar de ocorrerem ganhos na proficiência em Língua Portuguesa entre os alunos retidos, esses ganhos não se mantêm ao longo do tempo. Em Matemática, embora os efeitos se mantenham, eles não são suficientes a ponto de colocar os alunos em níveis de aprendizagem diferentes dos promovidos, de maneira que justifique a repetência. [...] A ausência de efeito mais expressivo nas comparações em relação ao grau escolar, observada no pareamento por redes, demonstra a ineficácia da repetência como medida para ajudar os alunos em dificuldade escolar. (CORREA, 2013, p. 107 – 108)

Ainda sobre aproveitamento e repetência, Maria Galvão (2003) analisou o meio, os modos e as condições de exclusão de 178 alunos no CPII durante 18 anos do *campus* São Cristóvão I, o primeiro “Pedrinho” da escola. Em seguida, tentou relacionar a origem social dos alunos ao seu desempenho escolar. Do grupo: apenas 48 alunos (27%) completaram a trajetória escolar sem reprovação, outros 58 alunos (32,5%) saíram da escola transferidos ou jubilados, ou seja, não concluíram a Educação Básica no Colégio. A autora salienta, entretanto, que do grupo de alunos excluídos, 53,84% das transferências foram solicitadas por alunos que repetiram até cinco vezes. O índice de reprovação e

exclusão no grupo, ficou acima da média da escola no período estudado, ponderou a professora do Colégio.

A importância da pesquisa de Galvão para repensar a escola pública de qualidade consiste no fato de que é exatamente o grupo que se pretendia atender, democratizando o acesso, que mais corre o risco de ser excluído após a perda de anos em repetências que em nada acrescentam aos seus percursos. O prestígio alcançado por este Colégio reside no fato de sua seletividade ser altíssima, e a exclusão fortalecer o princípio darwinista, liberal e meritocrático, de que apenas os fortes sobrevivem.

Poderia não haver maiores problemas caso, seguindo exemplo de estruturas em que as desigualdades sociais são mínimas, déssemos prioridade à quantificação do mérito dos estudantes. Entretanto, em um país aonde o trabalho e o esforço são características de classes menos abastadas e percebidas socialmente como inferiores, o mérito é algo difícil de equalizar. Como relativiza Dubet (2015) sobre o sistema de ensino francês que se quer igualitário e meritocrático. O autor define que este modelo se baseia no ideal de “elitismo para todos”, tentando atenuar o peso da reprodução social instaurando outros sistemas “modestos” àqueles que se esforçam (como é comum ouvirmos sobre os alunos aqui no Brasil), o que Dubet chama de “ideal adequacionista” e afirma que “essa equação só funciona para segmentos seletivos do sistema, que recompensam apenas os estudantes que são muito bons, aqueles cujo percurso acadêmico é perfeito” (Idem, *ibid*, p. 262).

2.3.5 Ação afirmativa: acesso e permanência

Após ilustrar o apreço da instituição ao mérito e à seletividade, é preciso comentar alguns aspectos sobre as tentativas de integração ao novo momento, o da ação afirmativa. Nesse novo tempo, palavras como “diversidade” e “inclusão” são utilizadas em discursos sobre como devemos tratar igualmente a todos, e o quanto é importante estar imerso em um ambiente “diverso” para formarmos pessoas que respeitem as diferenças.

Em um país aonde pessoas negras compõem a maioria da população, soa no mínimo estranho falar em “inclusão” no sentido de inseri-las em algum espaço. Mas faz muito sentido, se lembrarmos da “escola aeroporto” e do esforço que os antigos passageiros fariam para não se sentirem desconfortáveis com a chegada de novos clientes: negros, pobres, com “gosto musical duvidoso” e outras características relacionadas aos “alunos rodoviária”.

Transformar o aeroporto em rodoviária é uma necessidade econômica, percebemos vários espaços se transformarem em épocas de arrocho salarial, perdas de investimentos ou crises internacionais. A feira muda a frequência, assim como as escolas privadas e as públicas, os hospitais privados e os públicos. E, diante das resistências racistas, que acreditam na desvalorização do espaço pelo enegrecimento, voltamos à questão da desqualificação. Quando tocamos no tema da ação afirmativa, nos preocupamos imediatamente em “provar” que o local não será desqualificado, que as médias da escola não irão cair ou que o coeficiente de rendimentos da faculdade seguirá o melhor da cidade. Diante de tantas estatísticas e estudos sociológicos que comprovam a existência de racismo potencializando a desigualdade social, seriam as pessoas contra as cotas que deveriam provar a iniquidade da política, ou a inexistência do racismo.

Outra questão inerente ao debate é o da “invenção” da raça, já que as cotas farão as pessoas serem negras ou brancas, “terem de” pertencer a uma raça ou a outra – como se alarmam Maggie e Fry (2004, p. 68). Através de argumentações de leitores de um jornal, enaltecem a beleza da miscigenação, a igualdade perante a lei, o fato de sermos todos filhos do mesmo Deus, o racismo reverso quando se discrimina positivamente pessoas em situação de vulnerabilidade social e outros folclores assumidos por uma *branquitude* ávida pela manutenção de privilégios, quando:

[...] nega inicialmente qualquer preconceito pessoal, reconhecendo o impacto do racismo sobre a vida de outras pessoas, mas evitando reconhecer o impacto sobre suas próprias vidas. Ou seja, é possível reconhecer a carência do negro, mas não o privilégio do branco. É possível reconhecer as desigualdades raciais, mas não como frutos da discriminação racial cotidiana. (BENTO, 2012, p. 146 – 147)

João Feres Junior (2004, p. 297), utiliza outros critérios para situar a ação afirmativa no Brasil. Ele discorre sobre a questão moral e hierárquica do mérito, e argumenta que para essa ação ser justa em qualquer contexto social, é preciso estabelecer se, e em que medida, pessoas sofrem racismo e qual o efeito que cada política deverá exercer na tentativa de superar a questão. O autor ressalta que a contribuição das ciências sociais começa a surgir de forma mais contundente com a abertura política das décadas de 1970, quando os trabalhos de Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg⁹⁶ baseiam

⁹⁶ Feres Junior utiliza principalmente: Hasenbalg (1979, 1983); Silva (1978, 1981, 1983); Hasenbalg, Silva (1988)

seus estudos em dados nacionais, constatando a existência de desigualdades raciais significativas entre brancos e não-brancos no país, referente ao nível de educação, ocupação e renda. Hasenbalg (1979) utilizou uma análise comparada de mobilidade social entre brancos e não-brancos, refutando a tese de Florestan Fernandes⁹⁷ sobre os efeitos da modernização sobre a discriminação racial.

Feres Junior (op. Cit) argumenta que é possível que a contribuição mais importante de Nelson do Valle para justificar as políticas de ação afirmativa no Brasil seja a refutação da tese de ascensão do mulato, defendida por diversos autores⁹⁸ que acreditavam na miscigenação como uma das soluções, um escape, do preconceito racial do branco contra o preto, já que o miscigenado teria um pouco de brancura. O autor cita economistas⁹⁹ que demonstraram a persistência da desigualdade entre brancos e não-brancos e “o quase monopólio dos primeiros nas profissões melhor remuneradas, nos cursos universitários que levam a essas profissões e nos percentis superiores da escala de distribuição de renda” (FERES Junior, op. Cit, p. 300). Outra demonstração de que a educação seria um momento crucial, decisivo na expressão das diferenças, foi a de Soares (2000), evidenciando que a diferença de remuneração entre brancos e não-negros se deve principalmente pela questão da qualificação. A educação parece ser um momento chave de reprodução das desigualdades e, exatamente por isso e pelo estado de coisas descritas que resultam dela, João Feres conclui acreditando que as políticas de ação afirmativa parecem plenamente justificáveis.

Acreditando na permanência como ação afirmativa, retratei o termo sempre no plural, defendendo que as ações são afirmativas para a população negra, quando: propiciam sua entrada e permanência em ambientes de ensino; protegem sua dignidade; estimulam o conhecimento sobre suas origens e contribuições históricas etc. A lei nº 10639/2003, para educadores e essencialmente aqueles que atuam na Educação Básica, como eu, foi uma das mais impactantes vitórias do Movimento Social Negro e uma ação afirmativa essencial para a educação das relações raciais.

⁹⁷ Em estudos iniciais, que foram relevantes à época, Florestan Fernandes (1965, 1971, 1972) acreditava que a discriminação racial seria um resquício de atraso, dos preconceitos do passado, tendendo a desaparecer à medida que a sociedade brasileira se modernizasse. Hasenbalg (1979) elabora crítica bem fundamentada sobre o tema e abre caminho para novos estudos e perspectivas sobre racismo no Brasil.

⁹⁸ Carl Degler (1971), Marvin Harris (1964) e Gilberto Freyre (1938).

⁹⁹ Henriques, 2001; Jaccou, Beghin, 2002; Martins, 2004.

No espaço escolar as informações vão sendo tatuadas nos corpos negros através de silêncios, 82rioritariame e ausências das figuras de representatividade. São concebidos, assim, corpos reconhecidamente agressivos, que não expressam o *capital cultural*¹⁰⁰ desejado, que não se “enquadram” e acabam por acreditar que não servem para aquele espaço. Como ratifica o professor Dr. Kabengele:

É possível que a escola tenha maior poder de saturação ideológica, por ter uma atuação sistemática, durante anos a fio, sobre os que nela permanecem. O processo de seletividade dos segmentos sem prevalência histórica na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a ideologia dominante. O produto final de todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino. (MUNANGA, 1996, p.141)

A essencialidade do cumprimento da Lei nº 10.639/2003, e da 11.645/2008, está, portanto, na possibilidade de transformação dessa escola elitista, eurocentrada e ainda excludente em outra, onde seja possível nos enxergarmos no currículo e, conseqüentemente, em todos os espaços de formação. Dialogando com Bourdieu e Passeron (2010), esta lei estaria disputando a legitimidade de uma cultura “popular”, já que a classe de maior poder econômico e social impõe sua cultura às classes dominadas de forma arbitrária, violenta. A *violência simbólica* padroniza os estudantes nos moldes sociais, e escolares, esperados por essa classe dominante. A rebeldia da lei 10639/03 está na tentativa de ocupar esse lugar.

O papel de reprodução social da escola, parte de um pressuposto de conhecimentos elencados por uma esfera de poder que visa exatamente sua manutenção e o currículo, enquanto definição do saber que é válido, oficial e importante, é a expressão dos interesses de grupos em vantagem em relação ao poder exercido socialmente (MOREIRA; TADEU, 2011, p.37). Portanto, inserir no currículo conhecimentos subjugados interfere em toda estrutura social. Enquanto enfrentamos resistências na escola para a implementação de uma lei que já ultrapassa os 15 anos de existência, nossos alunos criam outras estratégias para resistirem no espaço: criam Frentes Negras, para discussão das questões raciais, fortalecimento identitário do grupo e resistência frente aos episódios racistas que se repetem no cotidiano da escola (LIMA, 2016).

¹⁰⁰ Bourdieu, 2010, p.39-69.

O Ensino Médio, segmento com maior concentração de estudantes do CPII, também é o que mais sofre com a questão curricular: são 14 disciplinas obrigatórias, reforçando os índices de reprovação e evasão. Essa estrutura potencializa os índices que fazem o segmento ser uma barreira para adolescentes que pretendem seguir os estudos e chamado por muitos especialistas de “gargalo do Ensino Médio”, comprometendo tanto a qualidade da educação, quanto um desenvolvimento de um sistema eficiente de formação profissional¹⁰¹.

O perfil de alunos do Ensino Médio da escola não reflete a realidade mais comum às escolas cariocas. Rosana Heringer (2013^a), investigando concluintes desse segmento em uma escola na Cidade de Deus, comunidade da Zona Oeste do Rio de Janeiro, identificou dois grupos: um com idade razoavelmente compatível com a série; e outro, formado por trabalhadores que, por circunstâncias diversas, interromperam os percursos escolares e decidiram voltar. Em ambos os casos o trabalho é uma realidade para esses alunos que, ratificando os estudos apontados anteriormente sobre desigualdade e estratificação, desempenham atividades de baixa qualificação. A socióloga observou que os estudantes provinham de famílias com pouca escolaridade, ratificando as abordagens bourdieusianas sobre *capital cultural*, e a expectativa de ingresso no ensino superior era relativamente baixa.

Em contraposição a essa realidade, o CPII possui um corpo discente cujo perfil parece não mudar significativamente, nem mesmo após as políticas de ação afirmativa. Dargains (2015), constatou que as cotas raciais são uma parte ínfima dentro das cotas sociais (escolas públicas) e afirmou que “sem novas estratégias para seu aperfeiçoamento, a política afirmativa de recorte racial, da maneira como vem sendo aplicada no Colégio, terá efeito inócuo no combate à desigualdade racial” (Idem, op. Cit, p. 94). A servidora ilustra com sua pesquisa que o grupo de alunos ingressantes após o regime de reserva de vagas não causou mudanças perceptíveis. Melhor dizendo: os alunos novos, mesmo ingressando pelas cotas, possuíam o mesmo perfil socioeconômico daqueles que ocupavam as vagas antes da política de ação afirmativa, com oscilações quase imperceptíveis. Eles comporiam um tipo de “elite escolar”, possuindo as pré-condições necessárias para ter êxito na seleção imposta pelo colégio (p. 98).

¹⁰¹ Schwartzman; Moura Castro, 2013; Ciavatta; Ramos, 2011.

Ainda segundo a pesquisa (Idem, p. 98 – 99), é possível perceber que os alunos oriundos de escolas públicas que entram no Ensino Médio não enfrentam tantos problemas na trajetória escolar quanto os que ingressam por sorteio na classe de alfabetização. Isso precisa ser pesquisado mais detidamente, em um estudo comparativo dos três perfis de ingresso – o que não poderá ser feito aqui por uma limitação de tempo. Entretanto, é curioso o fato de que alunos com mais tempo na instituição tenham um sentimento de *afiliação* (COULON, 2008) mais frágil que os recém concursados. Suponho que o rito de passagem imposto aos concursados legitime o mérito que os sorteados, do “Pedrinho”, não consigam se sentir merecedores. Isso é essencial em uma escola meritocrática. Ademais, o concurso já seleciona aqueles que possuem as características necessárias ao bom prosseguimento da trajetória escolar, como o *capital cultural* valorizado pela instituição.

Verônica Silva (2015), percebendo tal relação entre identidade e pertença, pesquisou a formação e a atuação dos coletivos de alunos negros, nos campos Humaitá, São Cristóvão e Duque de Caxias. As Frentes Negras, ou Coletivos Negros, associam alunos que geralmente já possuem alguma independência para a organização de suas reuniões e, algumas vezes, organização de eventos. O objetivo de um deles, realizado em São Cristóvão III, no ano de 2015, questionava o currículo de História do Colégio, que ignorava as determinações da lei 10639/2003 e seguia priorizando a Europa em detrimento dos movimentos sociais negros do Brasil, por exemplo. Segundo um dos alunos da Frente Negra/SCIII, isso fazia com que eles se sentissem descendentes de uma história de escravidão e dor, sem conquistas, sem lutas, sem méritos. O orgulho que esses jovens negros desenvolveram de si fortaleceu vínculos que, certamente, podem favorecer a permanência deles na escola mesmo que, em alguns casos, o rendimento não seja o esperado pela instituição. Conhecendo-se, puderam desenvolver estratégias de apoio e passaram a se autodeclarar negros, mesmo aqueles de pele mais clara.

Em um estudo sobre políticas de permanência e assistência no ensino superior público, Rosana Heringer (2013) incentiva que sejam desenvolvidas cada vez mais pesquisas sociológicas que possam favorecer a compreensão de processos complexos, mecanismos e outras práticas que expliquem a relação entre a permanência na instituição e as atividades complementares, não obrigatórias. Ainda não foi estudada essa relação no CPII, mas seria muito útil compreender se os projetos de iniciação científica, grupos de

fortalecimento identitário como o NEAB e outros projetos fortaleceriam o vínculo discente com a instituição, favorecendo uma *permanência efetiva* (ALMEIDA, 2007).

3 QUEM ENTRA, QUEM SAI? – 12 ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Neste capítulo os dados quantitativos são abordados a partir das duas fontes documentais iniciais: o Projeto GERES, que dá ênfase ao ponto de partida dos ex-alunos em relação ao conhecimento prévio de Português e Matemática, e na situação social e na autodeclaração; e o SIAAC, que possibilitou chegarmos ao momento final do seguimento dos estudantes, contando aprovações e reprovações, abandonos, transferências e jubilações. Apesar de reconhecer a importância de uma lógica temporal na trajetória dos ex-alunos, surgiram fatos comuns que mereciam destaque. Portanto, teremos algumas idas e vindas no processo de análise. Respondendo à pergunta que dá título ao capítulo, passo a analisar os dados referentes ao perfil da coorte observada.

3.1 GERES – ou “quem entra”

Como pontuei anteriormente, a coorte formada pelos alunos que cursavam a 1ª série do Ensino Fundamental em 2005 (ano em que o projeto GERES inicia nas escolas) era, a maioria absoluta, composta pelos alunos contemplados no sorteio e que ingressaram no ano de 2004 no CPII. A maioria era de sorteados, contudo havia dentre eles aqueles que ficaram retidos em anos anteriores e, por isso ainda estavam no 1º ano quando foi iniciada a coleta de dados do projeto.

O grupo somava um total de 491 alunos, conforme descrito. O primeiro tratamento desses dados foi a conferência dos nomes listados pelo GERES junto ao SIAAC. Isto é, verifiquei individualmente os nomes dos 491 alunos da listagem do projeto no sistema da escola, para saber a situação final do aluno. Essa checagem durou quatro meses. A demora se deu por questões práticas: primeiro, não havia como acessar o sistema de outro lugar que não fosse a reitoria da instituição (sediada no *campi* São Cristóvão), pois não há outros computadores com acesso ao sistema de todos os *campi*; em segundo lugar, o horário para a pesquisa era limitado pelo meu tempo de trabalho, de 40 horas semanais no *campus* Centro; por fim, o sistema SIAAC frequentemente apresenta instabilidade. Além disso, precisa de muitos cliques e informações para dar acesso a um único aluno e, conforme pontuarei mais adiante, contém muitos erros de registro.

Somente de posse desta nova listagem, já com o destino de cada aluno dentro da escola, pude buscar os detalhes desejados, propostos nos objetivos desta pesquisa. Como resultado dessa primeira varredura desconsidere na listagem GERES um nome repetido e 55 alunos, cujas autodeclarações de cor/raça não haviam sido coletadas pelo projeto. Ainda que seja uma perda de dados, não se comparou ao percentual de fichas sem autodeclarações do sistema da escola e, portanto, não causou danos à pesquisa. Quanto ao SIAAC, nesta mesma investida inicial, descartei 18 nomes não encontrados no sistema da escola, ou seja, alunos sem registro de ingresso em turmas ou qualquer outro dado que constasse do assentamento acadêmico do CPEI. É possível que esses últimos tenham feito a matrícula após terem sido contemplados no sorteio, mas nem tenham chegado a frequentar as aulas.

3.1.1. Autodeclaração racial

Após esta triagem e ajustes, restaram 417 nomes que, quanto a distribuição pelo *campus* de ingresso e autodeclaração de cor, se apresentaram da seguinte forma:

	ENI	HI	SCI	TI	TOTAL-COR
Outros	0	0	0	2	2
Pretos	8	4	17	5	34
Pardos	33	34	64	30	161
Branços	43	39	48	41	171
Indígenas	4	6	19	8	37
Amarelos	3	2	7	0	12
TOTAL-CAMPUS	91	85	155	86	417

Tabela 8 - Total de alunos por *campus* e por cor. FONTE: GERES/2005. Elaboração própria.

O projeto GERES coletou as informações de cor através de questionários encaminhados aos pais e alunos, e também em questões formuladas aos próprios alunos que permaneciam na escola em 2008 (BROOKE; BONAMINO, 2011, p. 107).

O IBGE, no censo de 2010, divulgou os seguintes números sobre autodeclaração de cor/raça da população brasileira: Brancos 47.51%, Pardos 43.42%, Pretos 7.52%, Amarelos 1.1%, Indígenas 0.42%. Na figura abaixo podemos observar a comparação entre os dados do IBGE com os dados coletados no GERES:

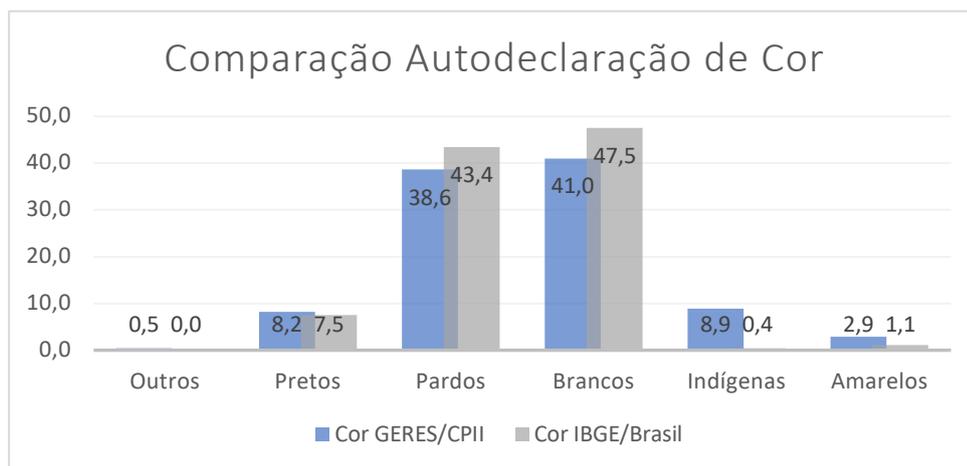


Gráfico 1 – Comparação GEES/IBGE – Autodeclaração de Cor. FONTE: IBGE e GERES.

Comparando esse percentual com a coorte pesquisada, pelo gráfico acima, o grupo que mais se afastaria da representação nacional seria o de indígenas, que no CPII soma quase 9% do total de alunos analisados pelo GERES. Grosso modo, não houve uma sub-representação de negros no Colégio, tampouco uma super representação de brancos ou pardos. Ainda assim é importante observar que, se compararmos com instituições estaduais e municipais de educação pública, o Pedro II possui uma baixa representação de estudantes pretos e pardos. No CPII, com exceção de São Cristóvão, os brancos sempre superam o percentual de pardos.

Cabe salientar, entretanto, que a realidade escolar pesquisada pelo projeto GERES não se vale apenas das escolas municipais e estaduais. O Colégio Pedro II, por exemplo, foi uma das instituições denominadas especiais, por também ser pública mas ter características como alta seletividade e padrões socioeconômicos que a diferencia das demais. E, por fim, há as escolas privadas. Segundo essa divisão das escolas por estrato (municipal, estadual, especial ou privada), o grupo de alunos negros seria maior nas escolas municipais; os pardos, nas estaduais; e os brancos, na rede privada. O Colégio Pedro II já se apresenta diferente, quando o grupo de alunos brancos supera a presença em praticamente todos os *campi*.

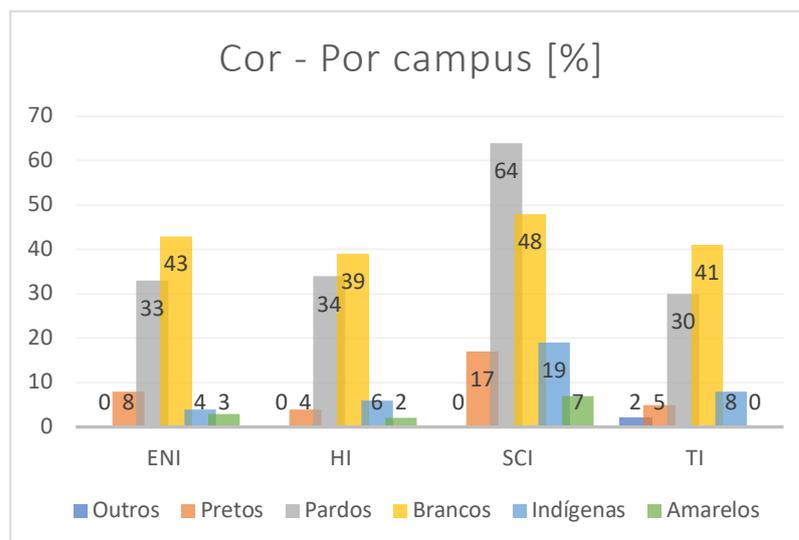


Gráfico 2 - Autodeclaração de cor/raça por campus. FONTE: GERES - SIAAC/2005. Elaboração própria.

O grupo indígena é um ponto a ser observado com cautela: analisando as fotografias dos alunos autodeclarados indígenas¹⁰², apenas dois apresentavam, pela minha percepção, fenótipo próximo ao de indígenas (cabelos, olhos, cor da pele).

Esses aspectos podem, e merecem, ser discutidos em novas pesquisas sobre o pertencimento racial de alunos desse tipo de instituição: qual a diferença entre pardos e indígenas. Tratei o grupo que se identifica como indígena, nesse caso específico, como uma maioria parda, ou como um grupo que talvez busque um “status social”¹⁰³ diferenciado do preto, mas compreende que não consegue/pode se afirmar como branco.

Percebendo como a relação entre brancos e pardos se apresenta nos *campi* Tijuca e São Cristóvão, ainda poderíamos levantar vários outros questionamentos: seria possível dizer que pardos de classe média talvez se considerem mais brancos que os outros? Questiono isso porque, também observando as fotografias, não se nota muita diferença entre o público dos *campi*. Poderíamos presumir que, dado o poder aquisitivo tijucano, um pardo poderia se pensar mais claro que os pardos que vivem nos arredores de São Cristóvão, ou na Baixada (origem bem representada naquele local). Por outro lado, outra indagação poderia ser feita: os pardos do *campus* São Cristóvão seriam mais pretos pela mesma questão?

¹⁰² Refiro-me aos “caródromos” das turmas do *campus* São Cristóvão nas quais passaram 14 dos 19 alunos autodeclarados indígenas.

¹⁰³ Schwarcz, Lilia Moritz (2012, p. 104-105).

Perguntas densas, que certamente interferem nos resultados desta pesquisa. Como seria impossível dirimir todas elas, decidimos analisar aqui apenas os casos dos estudantes auto-declarados brancos e pretos. Percebi, ao longo desses 16 anos de trabalho na instituição, que o fenótipo é uma questão que influencia o pertencimento racial do aluno, independente de como ele se classifique, ou seja: me autodeclarar parda não fará com que me percebam e me tratem como “não preta. Cabe ainda lembrar que, mesmo dentre os alunos negros (pretos e pardos) que ingressam no CPII por cotas para alunos originários de escolas municipais e estaduais, o perfil socioeconômico não difere tanto dos demais alunos não cotistas (DARGAINS, 2015). Isso favorece minha presunção sobre a importância em levar a cor da pele em conta ao analisar dados sobre rendimento, frequência e outros pontos da trajetória escolar.

3.1.2. Nível Socioeconômico

Para chegar ao Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos, o projeto GERES buscou agregar informações sobre os pais/responsáveis através de questionários¹⁰⁴ aplicados com a ajuda da escola, para favorecer um maior número de devoluções. A marca da desigualdade brasileira torna o aspecto socioeconômico discente uma variável fundamental para a compreensão do percurso de aprendizagem dos alunos (BROOKE; BONAMINO, 2011, p. 113). Entretanto, ainda são poucas as obras que relacionam racismo e nível socioeconômico no país, para explicar, por exemplo, as desigualdades educacionais.

Em uma avaliação de 133 questionários aplicados em diferentes municípios sobre a implementação da Lei nº 10639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Renísia Filice buscou identificar os diferentes usos da categoria raça, mas se deparou com limites argumentativos que enfocavam prioritariamente aspecto econômico, relacionado à classe social, minimizando os impactos da categoria raça nas desigualdades presentes nos sistemas educacionais. Sobre isso, a autora pondera que a cultura negra até consegue estar presente nos sistemas de ensino, mas ainda não ultrapassa a cortina de fumaça interposta pelo “mito” da democracia racial, que interfere

¹⁰⁴ No “Anexo Xa” estão os valores atribuídos aos questionários conceituais utilizados pelos pesquisadores do projeto GERES. (explicar melhor, valores referentes a que?)

ideologicamente no imaginário coletivo, intervindo na implementação de políticas antirracistas na educação. E segue:

[...] a cultura negra tanto aponta a cultura do racismo que remete a leituras sobre a negação do ser negro, quanto registra situações em que o ter se apresenta maior que o ser. Daí, as análises de classe, da desigualdade de renda, nublarem a desigualdade racial e outras leituras, especialmente a de que raça antecede a classe no Brasil. Perspectiva importante para não correr o risco de considerar a cultura do racismo descolada da conjuntura econômica. (FILICE, 2011, p. 65)

Reconhecer o quanto o racismo está arraigado na estrutura brasileira é essencial para que se tracem planos políticos a fim de combatê-lo estruturalmente. Para isso é necessário reconhecer o racismo como “um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual” (GUIMARÃES, 2004, p. 17). O espaço escolar com muita frequência ratifica o racismo, já que em muitas ocasiões endossa o argumento universalista, invisibilizando o debate racial e ratificando a crença de que negros não ocupam lugares de destaque social por falta de mérito, pelas palavras de Sílvio Almeida:

[...] a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos. A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade. [...] No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo o que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma

vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial. (ALMEIDA, 2019, p. 81 – 82)

Por conta de sua história de excelência e prestígio, o Pedro II é seletivo e reconhecido historicamente por formar a elite carioca e, se tomarmos o plano político, a brasileira também. Se alguns “órfãos e desvalidos”, atendidos pelo Orfanato de São Joaquim, que o originou, conseguiu formar alguns poucos alunos carentes, essa não era a regra, ou a tradição do lugar. Portanto, o ingresso por sorteio passou a ser tratado como a democratização do espaço. E pode ser considerado assim, quando comparado ao processo de seleção por provas. Entretanto, conforme mencionado algumas vezes, o universo daqueles que acessam a informação, internet, editais, e até mesmo aqueles que sabem que se trata de uma escola pública, é de forma geral bem reduzido. Por essa característica os pesquisadores GERES registram a diferença latente entre as escolas que chamam de especiais (federais, de aplicação, militares) e as demais escolas públicas (municipais e estaduais).

Quando os pesquisadores do GERES analisam o cruzamento entre a variável cor/raça e o NSE, percebem que os alunos autodeclarados como pretos se concentram abaixo do ponto médio da escala de NSE geral, enquanto os brancos ficam acima do ponto médio. Percebe-se, no entanto, que essa análise refere-se ao conjunto de todos os alunos do projeto, incluindo todas as escolas pesquisadas de todas as cidades que faziam parte da amistar (Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande e Rio de Janeiro). Portanto, no conjunto da pesquisa, o número de estudantes pesquisados é muito maior nas escolas municipais e estaduais em relação às escolas especiais, o que interfere na análise por tipo/estrato.

Quando essas escolas são analisadas por estrato fica nítida a diferença: o NSE das escolas especiais é muito semelhante aos das escolas privadas e encontra-se acima da média do grupo. Enquanto isso, permanecem na mesma situação, abaixo da média, as escolas municipais e estaduais. Observando o caso específico do CPII, uma das escolas especiais pesquisadas, temos o seguinte NSE geral:

	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
BRANCO	-0,50	1,66	0,76	0,53
PARDO	-0,77	1,66	0,59	0,45
PRETO	-0,38	1,30	0,30	0,37
AMARELO	-0,21	0,74	0,18	0,27
INDÍGENA	-0,74	1,66	0,56	0,51

Tabela 9 - Nível Socioeconômico por Cor. FONTE: GERES/2005. Elaboração própria.

Os índices estão próximos, o que ratifica a afirmação anterior, sobre os alunos de escolas especiais. Cabe, apesar disso, perceber que alunos pretos e pardos possuem perfis diferentes, apesar de serem considerados negros, pelo IBGE – o que reforça a escolha pela exclusão dos pardos nas análises finais.

O NSE de cada *campi* pode ser comparado abaixo, observando também a mínima, média e máxima entre os grupos segundo autodeclaração de cor/raça:

	Média <i>campus</i>	Máxima <i>campus</i>	Mínima <i>campus</i>	Média Brancos	Máxima Brancos	Mínima Brancos	Média Pretos	Máxima Pretos	Mínima Pretos	Média Pardos	Máxima Pardos	Mínima Pardos
ENI	0,644	1,661	-0,575	0,721	1,661	-0,245	0,384	0,735	0,000	0,600	1,661	-0,575
HI	0,750	1,661	0,770	0,914	1,661	-0,498	-0,087	0,484	-0,379	0,677	1,661	-0,770
SCI	0,479	1,303	-0,282	0,545	1,269	-0,258	0,350	1,303	-0,278	0,464	1,303	-0,282
TI	0,817	1,661	-0,112	0,933	1,661	-0,112	0,394	1,130	-0,057	0,727	1,661	0,000

Tabela 10 – NSE por Cor e Campus. FONTE: GERES/2005. Elaboração própria.

Como já informado anteriormente, este índice é criado a partir de questões sobre os domicílios, formação dos pais/responsáveis, utensílios domésticos, local de habitação dentre outros. Assim, podemos sobre qual é o público atendido nos diferentes *campi*. São Cristóvão, por exemplo, tem o local mais diverso (tomando em conta os bairros próximos, que vão desde a Tijuca até o morro do Tuiuti) e é o único *campus* onde o número de alunos pardos supera o de brancos. Isso faz deste o *campus* mais negro do CPII. É também a unidade onde a média e a máxima do NSE para os alunos brancos é a menor (0,545 e 1,269, respectivamente), apesar de não estar abaixo da média do *campus*. Aliás, em nenhum dos *campi* os autodeclarados brancos possuem média abaixo da média

de todo *campus*. Isso equivale a dizer que a situação socioeconômica do grupo branco é muito baixa para poucos, mas nunca para a maior parte do grupo.

O grupo de brancos com as maiores médias está na Tijuca e no Humaitá. Este último dado evidencia a dramática diferença do *campus* Humaitá em relação aos demais, já que é o único *campus* aonde a média de pretos é negativa, e também a mínima mais baixa para este grupo. Ou seja, neste *campus*: brancos possuem maior nível socioeconômico que outros grupos étnico-raciais, enquanto pretos são menos favorecidos que em qualquer outro *campi*. Isso nos leva a concluir que as desigualdades neste espaço são ainda mais acentuadas. E parece não ser só impressão: casos recentes de racismo explícito ocorreram neste *campus*, e a mídia chegou a noticiar alguns¹⁰⁵.

Em São Cristóvão a média do NSE é a mais baixa de todos os *campi* e há uma desigualdade menos aparente – como no *campus* Humaitá – entre os grupos. Isso significa, dentre outras possibilidades de análise, que o grupo é mais homogêneo, ou possui menos distâncias, entre a situação socioeconômica de um e outro aluno.

A tabela a seguir exhibe um dado considerado decisivo para a vida escolar dos alunos: a formação da mãe¹⁰⁶.

Formação da Mãe [%]			
	Branco	Pretos	Pardos
até a 4ª Série	1,6	0	2
Terminou a 4ª Série	3,2	21,1	6
Terminou a 8ª Série	4	0	8
Terminou o Ensino Médio	22,4	47,4	32
Terminou a Faculdade	68,8	31,6	52

Tabela 11 – Escolaridade da Mãe. FONTE: GERES/2005. Elaboração própria.

Talvez não só o machismo faça com que isso se perpetue, mas é um fator, se observamos algumas frequentes cobranças que a escola gera sobre as mulheres responsáveis e mães. Na prática, as mães em geral tomam para si a tarefa do acompanhamento escolar e acabam passando mais tempo com os filhos no desempenho

¹⁰⁵ Professor grava depoimentos de alunos depois de ato contra racismo ocorrido no CPII/Humaitá (Maio/2015). Disponível em: [https://revistaforum.com.br/blogs/mariafro/bmariafro-colegio-pedro-ii-racismo-e-crime-nao-e-brincadeira-e-preciso-discutir-e-combater/]. Acesso em: 14/12/2019.

Aluna faz “meme” racista com foto de colega (Abril/2019). Disponível em: [https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/estudante-do-pedro-ii-faz-meme-racista-com-foto-de-uma-colega.html]. Acesso em: 14/12/2019.

¹⁰⁶ Na literatura podemos encontrar estudos - como o próprio Estudo Longitudinal GERES, utilizado nesta tese (BROOKE; BONAMINO, 2011); Franco (2002); Brooke, Soares (2008); Alves, Ortigão, Franco (2007) e Costa Ribeiro (2011) – que evidenciam quais as interferências e influências da formação da mãe para a trajetória acadêmica dos filhos.

das tarefas escolares. Trata-se de machismo que gera convenção social, gerando acomodação masculina e, por conseguinte, machismo – dentre outras convenções.

Alguns formulários, quando cheguei à instituição em 2004, ainda traziam no enunciado “chamar a mãe do aluno”. Muitos docentes levavam o aluno ao setor para que avisássemos “à mãe o que ele andava aprontando”, ou o pior: em Conselhos de Classe ou conversas sobre a situação de alunos, culpabilizar a ausência da mãe pelo comportamento ou a conduta acadêmica discente.

Quando observamos a tabela sobre formação da mãe, percebemos que alunos brancos possuem responsáveis que, em sua maioria passaram mais tempo frequentando bancos escolares que alunos pardos e pretos. Estes últimos são os que mais estão defasados em relação ao que uma mãe poderia auxiliar academicamente sobre os estudos. Porém, cabe dizer: não é somente o que essa mãe poderá ensinar ao filho que trará a maior diferença, mas sobre o que ela conhece sobre o sistema, sobre a cultura escolar. A inscrição para o sorteio, atendendo às exigências do edital, como illustrei na história que abre este trabalho, é um exemplo.

3.1.3. Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática

Assumindo que os alunos chegam ao colégio com um nível de conhecimento determinado e que a escola pode reduzir, manter ou exacerbar as desigualdades através do ensino que propõe, trago também os indicadores do GERES sobre a proficiência dos alunos em cinco momentos. A forma pela qual os pesquisadores do projeto desenvolveram e aplicaram os exames foi abordada anteriormente neste trabalho. Passo a examinar um pouco mais detidamente os resultados dos alunos no período compreendido entre o ingresso, na alfabetização, e a saída, no 5º ano do Ensino Fundamental. Praticamente começando pelo fim, teço uma comparação entre o desenvolvimento dos grupos entre a primeira e a última avaliação, observando o desvio padrão.

Desempenho em Matemática e Português na 1ª e Última Ondas

Como o aluno se considera		Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	
Branco	1ª	Proficiência em matemática	81,310	173,05	144,7985	20,6303
	5ª		157,54	396,55	316,7654	44,90699
	1ª	Proficiência em português	92,010	159,90	142,6631	13,96348
	5ª		146,42	220,26	194,6488	15,17947
Pardo	1ª	Proficiência em matemática	65,780	173,05	144,5634	20,42133
	5ª		141,91	396,55	306,5659	47,11519
	1ª	Proficiência em português	108,38	159,90	141,2944	12,15698
	5ª		95,25	218,45	188,0564	16,59000
Preto	1ª	Proficiência em matemática	112,06	173,05	144,0985	18,10032
	5ª		238,43	396,55	303,9141	38,80952
	1ª	Proficiência em português	115,28	159,90	140,7678	11,21012
	5ª		167,24	219,28	190,6953	12,95700
Amarelo	1ª	Proficiência em matemática	123,15	165,63	145,9479	16,33161
	5ª		163,73	371,3	299,2983	48,54705
	1ª	Proficiência em português	124,83	159,90	144,8888	13,98883
	5ª		136,19	207,74	188,2957	17,69919
Indígena	1ª	Proficiência em matemática	101,14	173,05	144,0830	21,84622
	5ª		199,25	379,29	290,7096	51,52630
	1ª	Proficiência em português	107,61	159,90	140,5278	14,57986
	5ª		141,80	214,91	185,6575	17,50280

Tabela 12 – Proficiência na primeira e última ondas – Português e Matemática. FONTE: GERES/2005. Elaboração própria.

A coluna do desvio padrão é útil para nos mostrar como os grupos cresceram em razão da proficiência. Isto significa que, em todos os grupos, a distância entre a proficiência mínima e máxima se alargou. Há grupos que apresentaram uma distância menor, como os brancos e os pretos, em língua portuguesa. Isso evidencia uma aprendizagem em grupo aonde os que tiraram notas menores não se distanciaram tanto daqueles que tiraram notas maiores.

Já em matemática, indígenas e brancos alargam essa distância. Quem estava em um nível mais discreto de proficiência, ficou ainda mais distante daqueles que haviam saído na frente – praticamente 30 pontos de diferença, se falarmos no grupo indígena.

A importância dessa tabela geral, antes de prosseguir para uma análise sobre quem concluiu e quem não concluiu separando os níveis de proficiência do primeiro segmento do Ensino Fundamental, é constatar que não há, nesta tabela comparativa, dados surpreendentemente diferenciados entre os grupos étnico-raciais aqui autodeclarados. Seria ainda mais rico caso tivéssemos as mesmas avaliações no segundo segmento,

envolvendo os alunos concursados para o 6º ano. Presumo que, naquele momento de ingresso, os números também estariam muito próximos, tendendo a aumentar consideravelmente o desvio padrão a partir dali, ao longo das séries seguintes.

Os idealizadores do projeto GERES, quanto à evolução das proficiências em um quadro geral (com todas as escolas participantes), observaram:

[...] que na escala de matemática o crescimento na média de desempenho dos alunos vai de 109 a 247 no espaço de quatro anos escolares. No caso da escala de leitura, o crescimento do mesmo período vai de 108 a 169. O desvio padrão das médias de matemática aumenta significativamente da 1º até a 5º onda, mostrando a progressiva diversificação nos padrões de desempenho dos alunos. No caso de leitura, por outro lado, a diversidade no desempenho de alunos se mantém estável ao longo do período. (BROOKE; BONAMINO, 2011, p. 148)

Sobre o grupo do CPII, na última onda, percebe-se que a menor proficiência mínima é em Português, do grupo autodeclarado pardo. Ela inicia em 92,010 e termina em 92,25. Esse indicativo não impede que a média tenha uma evolução perceptível, de 159,90 para 218,45 pontos, se comparamos desde a 1ª onda. Na verdade, comparando o crescimento percentual dos grupos não temos uma diferença tão significativa em Português. É em Matemática e, provavelmente em disciplinas nas quais esse conhecimento seja imprescindível, que as diferenças se acentuam. Temos as seguintes projeções percentuais, segundo a autodeclaração cor/raça:

<i>Proficiência Média em Português – Crescimento</i>				
Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena
36%	33%	35%	30%	32%

Tabela 13 – Proficiência Média em Português – Crescimento percentual. FONTE: Projeto GERES/2005

<i>Proficiência Média em Matemática – Crescimento</i>				
Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena
119%	112%	111%	105%	102%

Tabela 14 – Proficiência Média em Matemática – Crescimento percentual. FONTE: Projeto GERES/2005

É possível afirmar que os grupos vão se diferenciando mais dentro da escola, a partir do conhecimento recebido, mas também em função do conhecimento prévio que apresentaram. Nesse diálogo entre o que é prévio e o que é construído, o que caracteriza a origem dos alunos e o que seria agregado pela escola, algumas questões podem ser elaboradas, como a preocupação da família em preparar os filhos para estudar em um colégio seletivo como o CPEI, ou pelo ambiente voltado à avaliação, como salientou o professor Dória (1996) em sua pesquisa, como apontamos anteriormente.

Também cabe observar a relação entre capital cultural, capital econômico e o recorte racial. O grupo autodeclarado branco alcançou médias mais altas, mesmo aonde tinha defasagem em relação a outros grupos. Vale investigar uma possível redução de importância da variável socioeconômica neste caso, quando incluímos a variável raça, como constataram Alves, Ortigão e Franco (2007, p. 172) sobre alunos pretos de nível socioeconômico privilegiado em escolas de prestígio, que sofrem risco de repetência maior e acabam também apresentando maiores índices de evasão. Outras pesquisas¹⁰⁷ já apontaram o efeito negativo associado à cor declarada nos censos educacionais. O que nos falta é apontar através de quais mecanismos este processo ocorre, em quais disciplinas e, essencialmente, possibilitar novas pesquisas que possam subsidiar maneiras de limitar ou extinguir esses efeitos.

Retomando a questão da proficiência por *campus* verifiquei especificamente o *campus* Humaitá, onde se apresentava uma grande diferença de NSE entre brancos e pretos no Humaitá e não encontrei dados que pudessem justificar a diferença nos resultados entre eles, para além do poder aquisitivo (renda) e a cor da pele. Nesse *campus* veremos no próximo tópico que nenhum aluno autodeclarado preto concluiu o Ensino Médio.

Pensando na coorte aqui pesquisada em relação ao grupo total do GERES, o nível de proficiência acompanha o NSE, típico de uma escola especial, que segue os índices muito próximos às escolas da rede privada. O que veremos a seguir é o desenvolvimento desse grupo depois que chegam ao segundo segmento do Ensino Fundamental e médio, até a saída da escola.

¹⁰⁷ Franco et al. (2002); Albernaz, Ferreira, Franco (2002); Barbosa et al. (2001).

3.2 SIAAC – ou “quem sai”

Há uma mudança considerável na avaliação dos alunos, quando passam do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. O que era uma avaliação pautada nas aptidões das crianças e no que elas conseguiam desenvolver sozinhas e/ou com auxílio, passa a ser um teste com ordens sucintas e objetivas. Esse não é um problema, tampouco um defeito apenas do segundo segmento. Mas é, sem dúvida, uma quebra no saber-fazer do ensino aprendizagem que vinha ocorrendo até então, como evidencia o Anexo VIII, que expõe os descritores de avaliação do “Pedrinho” no 1º ano. Os alunos passam por uma transição para aprender como se aprende neste novo espaço: mais professores, mais disciplinas, mais material escolar, mais informações, maiores cobranças, relações aparentemente mais distantes. De um dia para o outro os alunos passam a ser advertidos por correr nos corredores e, por vezes, são chamados à maturidade, por quererem “só brincar”.

Nesse momento, creio, se faz maior o peso da diferença de quem possui responsáveis que frequentaram por mais tempo o espaço escolar. Aqueles que sabem o que é valorizado, compreendem que o momento exige uma adequação maior do corpo que passará mais tempo sentado, ouvindo. Algumas crianças são encaminhadas ao SESOP por “comportamento inadequado”, onde se enquadram brincadeiras “fora de hora”, “perguntas descontextualizadas” ou “inquietação exacerbada”¹⁰⁸.

Seria importante uma pesquisa etnográfica sobre Conselhos de Classe, onde os pesquisadores pudessem frequentar todos os segmentos, acompanhando as discussões sobre o que é a prioridade de avaliação. Assim poderíamos ter mais elementos a fim de compreender por onde transita a subjetividade nessa avaliação que costuma ser decisiva para alunos com dificuldades ao final de cada ano letivo.

Saber quais objetivos subjetivos são priorizados serve de base para alguns questionamentos: o aluno com dificuldade em determinada disciplina no *campus A*, teria as mesmas dificuldades no *campus B*? Ou seja: os objetivos a serem alcançados em cada disciplina, de cada série/ano, são os mesmos em todos os *campi*? Estes objetivos estão evidentes e explícitos para todos aqueles que participam dos Conselhos de Classe, que ocorrem em todos os *campi* da instituição? Tais conselhos são desenvolvidos da mesma maneira e com os mesmos critérios? Tais perguntas seguirão sem respostas nesta pesquisa, mas as informações que trago neste subitem pode sugerir algumas pistas. Antes

¹⁰⁸ Motivos mais comuns de encaminhamento de alunos ao SESOP nos primeiros meses do 6º ano.

de chegar aos Conselhos de Classe, irei expor os dados de saída dos alunos, a partir do Sistema de Assentamento Acadêmico, o SIAAC.

Antes de dividir os alunos pela situação final, obtida no SIAAC, cabe explicar o que significa cada uma delas. Ao acessar o nome de cada aluno individualmente, o sistema nos encaminha para um cadastro discente, como o que segue abaixo:

The image shows a screenshot of the SIAAC (Sistema de Assentamento Acadêmico) web interface. The page title is 'Lista | Detalhe'. The main content area is a form for student registration. The 'Matrícula' (Registration Number) is 61201006. The 'Situação' (Status) is 'EM CURSO'. The student's name is redacted with a blue bar. The 'Data Nasc.' (Date of Birth) is 13/11/1997. The 'Cor / Raça' (Color / Race) is 'BRANCO'. The 'Tp. Sanguíneo' (Blood Type) is 'A-'. The 'Fator RH' (Rh Factor) is 'A-'. The 'UF Naturalidade' (State of Origin) is 'RJ'. The 'Cidade' (City) is 'RIO DE JANEIRO'. The 'Bairro' (Neighborhood) is 'JARDIM BOTÂNICO'. The 'CEP' (Postal Code) is redacted. The 'UF Endereço' (State of Address) is 'RJ'. The 'Cidade' (City) is 'RIO DE JANEIRO'. The 'Identificação Única (INEP)' (Unique Identification) is redacted. There are checkboxes for 'Carente?' and 'Necessidade Especial'. The 'Estado Civil' (Marital Status) is redacted. The 'Renda Familiar' (Family Income) is redacted. The 'Língua Estrangeira' (Foreign Language) is redacted. The 'Nº do passaporte' (Passport Number) is redacted. The 'Bolsa Assistência' (Scholarship) section includes 'Banco', 'Agência', and 'Conta Corrente' fields, with an 'Ativo' checkbox. A table at the bottom of the scholarship section has columns for 'Banco', 'Agência', 'Conta Corrente', and 'Ativo'. The right sidebar shows 'Controle de Versão: Servidor de Atualizações n'.

Gráfico 3- Print cadastro SIAAC – em curso. FONTE: SIAAC/CPII.

A imagem exemplifica o cadastro de um aluno que, embora tenha ingressado em 2004, e chegado ao 3º ano do Ensino Médio em 2015 sem repetir um ano sequer, consta como a situação “Em Curso”, ainda em 2019 – quando este acesso foi realizado. Os casos “Em Curso” e “transferência interna” são aqueles em que o aluno ainda estaria na escola. No primeiro caso, cursando a série indicada; no segundo, cursando em um novo *campus*, para o qual teria solicitado transferência.

Após analisar caso a caso, tratei todos os que se enquadraram nesta situação “Em Curso” ou “Transferência Externa” como “Não Concluinte”, já que a escola não havia finalizado os registros desta forma. A ausência do registro finalizado indica que a família não retirou o histórico escolar encerrando a vida acadêmica na instituição, tampouco o aluno concluiu a formação.

Prosseguindo na análise da ficha acima, quando a aba “Alocação nas Turmas” é aberta obtemos as séries cursadas pelo aluno, em qual ano e *campus*. Sobre a organização das turmas: números pares são para o turno da tarde e ímpares, para a manhã. Em alguns *campi* é possível observar o número 1 (manhã) ou 2 (tarde) antes do número da turma, que também será par ou ímpar, como indicado. Em outros *campi* temos o turno da noite, iniciado pelo número 3. Neste caso, pois, temos um aluno que ingressou e saiu da escola no turno da manhã.

O cadastro trazido como exemplo é de um aluno que parece ter concluído a formação escolar no 3º ano do Ensino Médio sem reprovar em nenhuma série/ano. Entretanto, como o registro escolar indica que ele está “Em Curso”, pode-se depreender que temos aqui um erro de registro. Afirmo isso pois, caso ele tivesse repetido o 3º ano desde 2015, haveria a mesma série como informação para os anos de 2016, 2017, 2018 e 2019. Ou seja: o registro parou de ser “alimentado” com as informações da secretaria do *campus* aonde o aluno estudava. Isso pode ter ocorrido, inclusive, em sua saída por conclusão, em 2015.

Período Letivo	Campus	Aplicação Curso	Turma
2015	SÃO CRISTÓVÃO III	ENSINO MÉDIO - REGULAR	1301
2014	SÃO CRISTÓVÃO III	ENSINO MÉDIO - REGULAR	1201
2013	SÃO CRISTÓVÃO III	ENSINO MÉDIO - REGULAR	1101
2012	SÃO CRISTÓVÃO II	ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	903
2011	SÃO CRISTÓVÃO II	ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	803
2010	SÃO CRISTÓVÃO II	ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	703
2009	SÃO CRISTÓVÃO II	ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	603
2008	SÃO CRISTÓVÃO I	ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	507
2007	SÃO CRISTÓVÃO I	ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	401
2006	SÃO CRISTÓVÃO I	ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	201
2005	SÃO CRISTÓVÃO I	ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	101

Gráfico 4- Print Cadastro SIAAC – séries em curso. FONTE: SIAAC/CPII.

As outras possibilidades de registro no SIAAC, são: “Transferência Externa”, “Abandono”, “Jubilação”, “ENEM” e “Conclusão da Formação Escolar”.

3.2.1. Transferência Interna e Transferência Externa

A “transferência externa” se dá quando os responsáveis mudam o aluno do Colégio Pedro II para outra instituição. Algumas vezes é possível afirmar que seria uma estratégia visando evitar a jubilação, por exemplo – essencialmente naqueles casos em que, no meio do ano, notam-se resultados ruins do aluno. Responsáveis com poder aquisitivo para tal transferem o aluno para um colégio particular, aonde possa concluir sem problemas¹⁰⁹. Também há casos em que os responsáveis percebem que o aluno não se adaptou muito bem, e o retiram logo ao final do 6º ano. Por fim, há ainda a indicação que o aluno saia da escola, por questões disciplinares ou outras situações. O registro não é de expulsão, mas a orientação, geralmente, é bem sucedida e os responsáveis a acatam.

Tratando da “Transferência Externa”, relato uma experiência: determinada aluna, muito elogiada pelos professores, solicitou transferência externa assim que saiu o boletim final do 2º ano, em 2014. Fiquei preocupada com algumas questões familiares que ela vinha passando e telefonei, para saber se eu poderia auxiliar em alguma coisa. Ela, muito feliz, relatou que havia sido abordada por um determinado colégio/cursinho preparatório, havia ganhado uma bolsa de estudos integral, para que eles pudessem utilizar seu nome na aprovação do ENEM. A ex-aluna também me relatou que não era a única e que esse cursinho era famoso entre os alunos, por oferecer a bolsa há alguns anos.

Observando a tabela acima é possível verificar o aumento na “transferência externa” no 1º e 2º anos do Ensino Médio, o que sinaliza que esta prática (de mudança para a rede privada) pode ser real e acaba beneficiando um determinado elitismo. De fato, nessa coorte, foram 12 alunos saindo da instituição no 1º ano e 24 saindo no 2º ano do Ensino Médio – a média nos anos anteriores era de aproximadamente 5 alunos por série/ano, mas no *campus* Humaitá a concentração de casos foi ainda maior. 13 casos podem ter sido enquadrados como ENEM (nos casos em que os alunos não concluíram no colégio, mas obtiveram a conclusão após realizar o exame), por serem os alunos maiores de 18 anos, com o 1º ano do Ensino Médio completo – alguns já no segundo ou terceiro ano. Entretanto, fica apenas a especulação, já que o registro é de “transferência interna”. Nos demais 34 casos de transferência não haveria como os alunos saírem com a certificação pelo ENEM, pois não haviam alcançado a idade, tampouco a série, ou

¹⁰⁹ Algumas escolas possuem o sistema de dependências, que consiste em permitir que o aluno prossiga à série/ano seguinte, cumprindo a(s) disciplina(s) na(s) qual(uais) ficou reprovado.

chegaram ao Ensino Médio depois que o processo de certificação pelo ENEM já não era autorizado pelo MEC.

Apesar de surgir em Conselhos de Classe ou reuniões pedagógicas, a “orientação” dada pela escola é, geralmente, formalizada pelo SESOP. Neste setor, pelo acompanhamento que é realizado sobre o aluno ao longo do tempo no *campus*, é possível indicar algumas saídas possíveis para a má adaptação mencionada, por exemplo. Quando a orientação educacional percebe que registros de mau desempenho em um grande número de disciplinas que não pertencem ao mesmo campo de conhecimento – exatas e humanas, biológicas e linguagem etc. – é feito um atendimento para alertar às famílias que, possivelmente, aquele aluno vá ter sua autoestima desfavorecida, enquanto em uma instituição com outra organização curricular isso, provavelmente, não ocorreria.

Tal orientação poderia ser bem sucedida, no sentido de auxiliar o aluno a buscar um ambiente escolar que melhor lhe favorecesse. Ou isso também poderia ser interpretado como uma avaliação tendenciosa, subjetiva e carregada de conceitos pré-concebidos, se observarmos que se trata de uma aposta no futuro do aluno, sobre o que poderia ocorrer, como ele iria se desenvolver nos próximos anos. Nos dias atuais isso ocorre com menor frequência, possivelmente pela abertura que as famílias possuem para manifestar suas desconfianças, pois algumas questões já são mais discutidas como o racismo e o assédio moral.

Pouquíssimos registros de “abandono” foram percebidos no sistema. Este seria o registro oficial de que o aluno largou os estudos e não só a instituição, uma evasão taxativa. O que trago como possibilidade é que alguns dos casos registrados como “transferência interna”, sem que tenha havido a conclusão da referida ordem, pode ser abandono – já que nesses casos o aluno não retira seu histórico da escola, deixando de dar seguimento aos estudos em outra. Mas verificaremos, também, que alguns entrevistados constavam no SIAAC como “Transferência Interna” e realmente haviam mudado de *campus*, configurando apenas um erro de registro, não um abandono. Por se tratar de suposições apenas, permaneci com o registro oficial¹¹⁰.

¹¹⁰ Encaminhei uma listagem dos casos de possível erro de registro para a Secretaria Geral do CPII. Até o momento do fechamento desta tese não havia recebido resposta.

3.2.2. Jubilação

A “jubilação”, conforme explicação anterior, ocorria quando o aluno era impedido de renovar sua matrícula, por ter repetido a mesma série pela segunda vez consecutivamente. O grupo acompanhado nesta coorte conheceu a escola nessa realidade: ou obtém a aprovação por si, ou depende do Conselho de Classe final para ser salvo da jubilação. Ao total foram 38 alunos impedidos de renovar a matrícula, entre os anos de 2010 e 2014, de acordo com o mapa de saídas da escola, a seguir:

Última Série Cursada	Situação Final SIAAC	CAMPUS				TOTAL
		ENI	HI	SCI	TI	
6º Ano Ensino Fundamental	Em Curso	0	0	0	0	0
	Trans. Interna	4	0	7	4	15
	Abandono	0	0	0	0	0
	Trans. Externa	0	0	2	1	3
	Jubilação	2	2	6	0	10
7º Ano Ensino Fundamental	Em Curso	0	0	1	0	1
	Trans. Interna	1	3	2	1	7
	Abandono	0	0	0	0	0
	Trans. Externa	0	3	1	2	6
	Jubilação	7	3	9	0	19
8º Ano Ensino Fundamental	Em Curso	0	0	0	1	1
	Trans. Interna	0	1	0	1	2
	Abandono	0	0	0	0	0
	Trans. Externa	1	1	1	1	4
	Jubilação	2	1	1	1	5
9º Ano Ensino Fundamental	Em Curso	1	2	3	1	7
	Trans. Interna	0	1	8	1	10
	Abandono	0	0	0	0	0
	Trans. Externa	1	0	5	2	8
	Jubilação	0	0	1	0	1
1º Ano Ensino Médio	Em Curso	4	0	4	5	13
	Trans. Interna	1	1	8	0	10
	Abandono	1	4	0	3	8
	Trans. Externa	2	6	3	1	12
	Jubilação	1	1	0	1	3
	ENEM	0	0	3	0	3
2º Ano Ensino Médio	Em Curso	1	1	0	3	5
	Trans. Interna	0	1	4	0	5
	Abandono	1	0	0	0	1
	Trans. Externa	5	13	3	3	24
	Jubilação	0	0	0	0	0
	ENEM	0	0	6	2	8
3º Ano Ensino Médio	Em Curso	2	1	0	1	4
	Trans. Interna	1	0	8	0	9
	Abandono	1	1	0	0	2
	Trans. Externa	0	0	0	0	0
	Jubilação	0	0	0	0	0
	ENEM	0	0	0	0	0
	Conclusão	52	39	69	50	210

Tabela 15 – Mapa de Saídas do Colégio por Ano/Série. FONTE: GERES/2005. Elaboração própria.

Dos 38 casos de jubilação ocorridos, 29 foram entre o 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental. Isso significa que quase 10% dos alunos que estudavam no próprio colégio (desde a alfabetização) não conseguiram se desenvolver satisfatoriamente no segundo segmento do Ensino Fundamental, depois de passarem 5 ou 6 anos no primeiro segmento da escola.

Vale repetir a informação de que em 2015 esta norma deixou de vigorar por uma portaria expedida pelo reitor da instituição. No ano seguinte foi divulgada uma nota da reitoria, a já mencionada Nota Oficial nº 007/2016, relatando quantos alunos haviam sido “salvos” desse regime, e poupados de terem sua matrícula extinta: 194 jovens teriam sido excluídos daquele convívio escolar, caso a jubilação ainda existisse, enaltecia o texto.

Entretanto, ainda que “liberados” da jubilação, 94 não renovaram a matrícula espontaneamente. Essa opção “espontânea” diz muito mais da jubilação que a norma: como ponderei anteriormente: a orientação, que geralmente ocorre no SESOP após os conselhos finais, ou no meio do ano, quando as notas já se configuraram nos boletins, também pode ser uma motivação para a saída desses alunos. De qualquer forma, esses números levantados pela nota da reitoria merecem atenção, pois acabaram por desvelar que a jubilação seria apenas mais uma das formas de exclusão na escola, não a única.

Uma comunidade de ex-alunos postou em redes sociais¹¹¹ a notícia do fim da jubilação e os comentários podem ser conferidos em anexo¹¹². As falas partem da meritocracia, da super valorização da competitividade e da crença que, pela alta seletividade, o Colégio Pedro II nem poderia ser considerado uma escola pública – eles reclamam que, com a medida, o colégio se igualaria (como um ex-aluno destaca) à uma escola pública, como as do município ou do estado. Anexei um dos *prints* (p. 108) para tornar mais evidente o quanto a reprovação nessa instituição tem significados complexos, pejorativos. Acessando a página é possível observar que a única postagem que se refere aos alunos repetentes como alunos com dificuldades é de uma pedagoga aposentada. Os ex-alunos estavam demonstrando sua indignação com aquilo que eles chamam de desqualificação da escola: “queda na qualidade”, “não é mais o mesmo” e “qualquer um entra” foram as colocações mais comuns.

¹¹¹ Trata-se de uma comunidade de ex-alunos, de épocas diversas, que se reúnem anualmente em São Cristóvão para a Feijoada dos Ex-alunos. Disponível em: [<https://www.facebook.com/feijoadaCPII/>]. Último acesso em: 12/02/2018.

¹¹² Anexo XII.

3.2.3. Conclusão da Formação Escolar: algumas comparações

A “conclusão da formação escolar” é o caso que parece mais óbvio: ocorre quando o aluno conclui o 3º ano do Ensino Médio no Pedro II. Ainda assim, há dois casos de registro de conclusão em que o aluno está no 9º ano (último registro), dos quais não consegui encontrar outras informações. Parece que, na realidade, houve uma transferência externa, ou abandono.

Em aspectos gerais, temos um gráfico com todos os dados de conclusão representados:

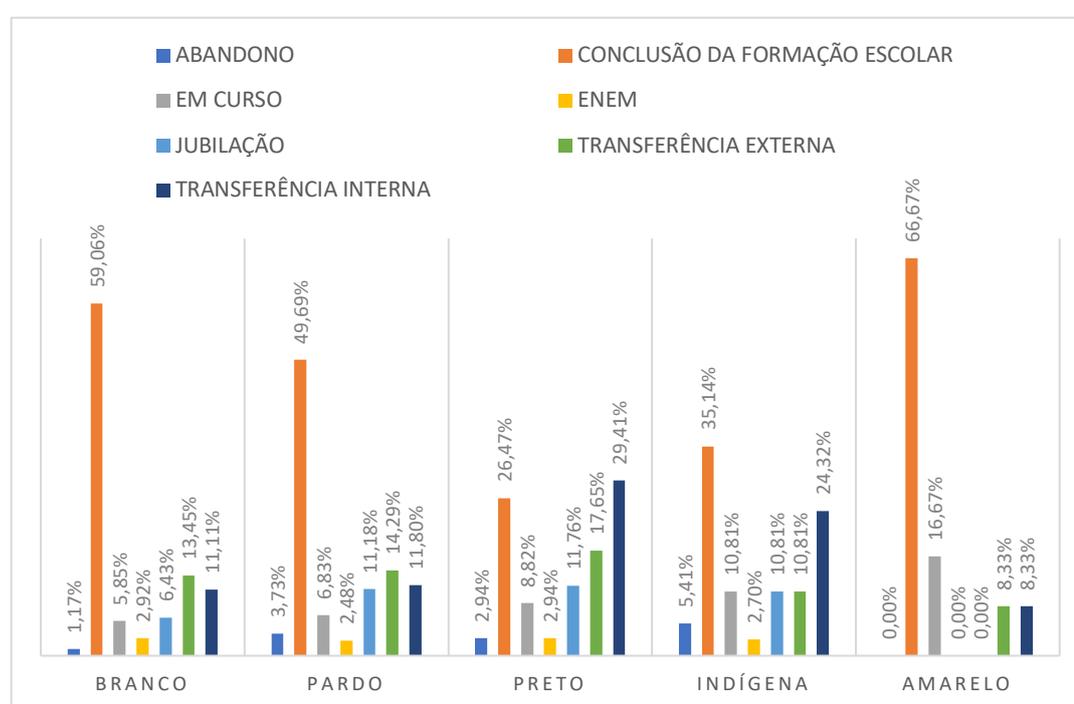


Gráfico 5- Situação Final SIAAC. FONTE: SIAAC/CPII. Elaboração própria.

Comparando entre os grupos, segundo a autodeclaração de cor, é visível uma diferença nas situações de conclusão. O grupo de pretos é o único em que há mais transferências internas que conclusões da formação escolar. Lembrando que, no caso de alguns alunos, essa transferência pode ter significado uma espécie de abandono não oficial, já que a transferência foi solicitada para outro *campus* e não houve mais registros desde então, levando ao entendimento de que o aluno pode ter saído da escola.

No mesmo grupo também há o maior registro de transferência para outra escola, a transferência externa. Estes dados podem evidenciar que alunos pretos são os que menos se adaptaram ao colégio? Talvez, diante da comparação com os demais grupos, que nos mostra maior permanência no colégio. Entretanto não há como fazer uma afirmativa generalizada. Por essa impossibilidade, deixarei evidente os problemas enfrentados pelos entrevistados autodeclarados pretos e pardos. Estes apontam questões fundamentais para repensarmos a permanência de alunos negros na instituição, essencialmente os pretos.

Buscando finalizar a etapa sobre os registros de saída/conclusão destes alunos, temos:

Conclusão da Formação Escolar – Por autodeclaração de cor			
Cor	Quantitativo de Entrada	Quantitativo de Saída por Conclusão	Concluintes [%]
Amarelos	12	8	66,67
Branco	171	101	59,06
Pardos	161	80	49,69
Indígenas	37	13	35,14
Pretos	34	9	26,47

Tabela 16 - Conclusão da Formação por autodeclaração de cor/raça. FONTE: GERES, SIAAC/CPII. Elaboração própria.

Analisando anteriormente verifiquei, a partir dos dados da pesquisa GERES, que o número de alunos pretos já estaria sendo sub-representado em comparação com o percentual de alunos pretos de outras instituições públicas, nas mesmas séries. As escolas chamadas especiais, naquela pesquisa, são majoritariamente brancas, as demais, pardas e pretas.

O Colégio Pedro II, sendo uma das escolas especiais não surpreendeu sobre quantitativo de alunos pretos ingressantes. A questão que se destacou, no entanto, foi a que alunos negros (pretos e pardos) possuem menor chance de se formarem nesta escola. E, se passamos a comparar apenas alunos pretos, a possibilidade é ainda menor. Apenas 26,47% dos alunos pretos que ingressaram por sorteio no CPII em 2004 saíram com seu certificado de conclusão, ao final do Ensino Médio. Isso equivale a 9, dos 37 alunos que entraram na escola. É o menor índice entre os grupos.

3.2.4. Reprovação, retenção, jubilação

A jubilação é apenas uma das expressões de valor utilizados pela comunidade escolar para a reprovação na instituição, não só por servidores, mas também pelos alunos e responsáveis, como foi possível compreender a partir dos comentários tecidos tanto por ex-alunos membros da comunidade virtual mencionada, quanto pelos comentários tecidos dentro da escola. Alguns exemplos de como a jubilação era importante para alguns alunos pode ser lida nos comentários que seguem:

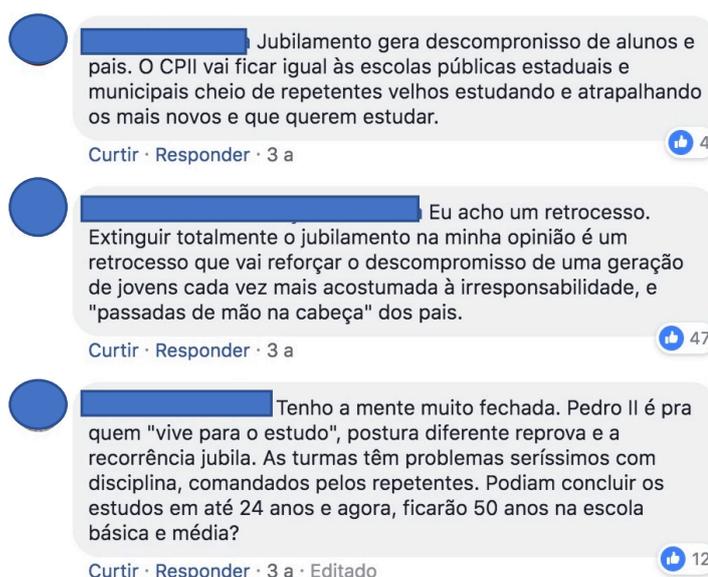


Figura 1 – Fim da Jubilação – Comentários de ex-alunos. FONTE: Rede Social (Facebook – Abril/2015), acervo pessoal.

A ameaça do jubilamento seria, segundo 47 pessoas que concordaram com o segundo *post*, a garantia do compromisso. Partindo do pressuposto de que o senso comum seria exatamente fixista e conservador (SANTOS, 1989, p. 32), necessitando novos códigos, uma descontinuidade, um rompimento com esse conhecimento comum para possibilitar a construção de um conhecimento científico, o fim da jubilação por portaria da reitoria foi muito positivo.

A comunidade escolar passou a discutir não só a jubilação, mas a reprovação, o perfil esperado de quem jubila e de quem não jubila. Alguns trabalhos passaram a ser escritos sobre a diferença de perfis dentro da escola¹¹³, trazendo a atenção ao aluno: seu nível socioeconômico, seu capital social. São menos citados os trabalhos que se ocuparam

¹¹³ Alguns já citados, como o de Dargains (2015) e Galvão (2003). Mas há trabalhos que se ocuparam dos novos alunos cotistas, como Bastos (2017) e Couto (2018).

da estrutura político-administrativa da escola¹¹⁴. Isso mostra qual concepção de avaliação tem sido priorizada na instituição, com exceção do professor Dória (1996), que analisa a culpabilização do aluno e a cultura do exame no CPII.

É possível perceber a predominância do exame nesta cultura escolar não só pelos comentários que expus, mas também quando, após três certificações sem alcançar a média, um aluno recebe a oportunidade de se recuperar com outro exame valendo 10¹¹⁵. Essa cultura descarta outros saberes, atitudinais, por exemplo, que são explorados em trabalhos em grupo ou outros critérios avaliativos não-convencionais como a prova. Seriam reprovados e jubilados, pois, aqueles que tivessem maior dificuldade em evidenciar seus conhecimentos através do método de avaliação mais explorado e valorizado neste espaço escolar.

Maria Aparecida Jacomini (2010) pergunta-se sobre o motivo que levaria pais e alunos a defenderem a reprovação e “mesmo percebendo que muitas vezes o aluno continua com baixo desempenho escolar após ter sido reprovado – referem-se à reprovação como ‘redentora’. Em certo sentido, eles depositam nela a expectativa de realização de um ensino de qualidade” (p. 902). Entretanto, a despeito da crença comum, e ratificando o que Correa (2013) constata em sua pesquisa sobre os efeitos da reprovação escolar, verifica-se aqui também maior incidência de sucesso entre os alunos que nunca reprovaram, que entre os alunos que reprovaram um ano ou mais. Voltando ao quantitativo de alunos pesquisados, temos 417 com dados completos, trabalhados nesta coorte e apenas 203 nunca reprovaram um ano letivo sequer.

Quantidade de reprovações	ENI (91)	HI (85)	SCI (155)	TI (86)
0	50	41	66	46
1	15	16	33	18
2	16	15	35	14
3	8	10	17	6
4	1	2	2	2
5	1	1	2	0

Tabela 17 – Mapa de Reprovações por Série/Ano. FONTE: GERES/2005. Elaboração própria.

¹¹⁴ Azevedo (2005), que apontou as relações políticas e clientelistas dentro da instituição interferindo nos processos pedagógicos; e Polon (2004), que também analisou a relação entre as políticas e o processo pedagógico interno nas décadas de 1990. Tais trabalhos pouco surgem nas bibliografias pesquisadas sobre a escola – a afirmação vem do levantamento concluído em 2016, para o projeto de doutorado que ora se encerra.

¹¹⁵ Prova Final de Verificação, ou PFV. Nesta avaliação o aluno precisa fazer a média ponderada da Média Anual e a PFV, para ficar com Média Final 5,0. Parece ser mais acessível, no entanto, a avaliação é apenas a prova escrita.

Correa (op. Cit), que também realizou em seus estudos dados do Projeto GERES como fonte, concluiu que a reprovação não infere nos ganhos para a produtividade acadêmica dos estudantes. Neste sentido, chamo a atenção para o dado trazido pelas tabelas abaixo, que só ratifica a afirmação:

Alunos que Nunca Reprovaram (203)			
ENI	HI	SCI	TI
50	41	66	46
Dentre eles, os que concluíram o Ensino Médio na escola (154)			
41	33	42	38

Tabela 18 – Alunos que nunca reprovaram. FONTE: SIAAC/CPII. Elaboração própria.

Alunos que Reprovaram Uma ou Mais Vezes (214)			
ENI	HI	SCI	TI
41	44	89	40
Dentre eles, os que concluíram o Ensino Médio na escola (57)			
11	6	27	13

Tabela 19 – Alunos que reprovaram uma ou mais vezes. FONTE: SIAAC/CPII. Elaboração própria.

Menos de 50% dos alunos (46,68%) concluiu sem ter reprovado em nenhuma série/ano. Deste grupo, quase 80% (75,86%) concluiu o Ensino Médio. A outra metade, dos alunos que reprovaram uma ou mais vezes, constitui a maioria (53,32%) e deste grupo apenas 26,63% conseguiu terminar os estudos na escola. A questão que merece aprofundamento é que a escola tem por norma avaliar a possibilidade de retirar o aluno da situação de reprovação. Essa possibilidade é subjetiva e cabe ao grupo de docentes, direção e TAEs do SESOP que estiverem presentes à discussão dos casos individuais de cada turma, decidir em Conselho de Classe.

3.2.5. Conselho de Classe Final

Em algumas passagens adiantei que o Conselho de Classe final é o momento decisivo para uma boa porcentagem de alunos, aqueles que ficam reprovados e podem ter seus casos discutidos antes da publicação oficial do boletim final. Analisando a situação

a partir dos dados coletados, temos uma lista de reprovados muito extensa ao final de cada ano letivo. Partindo do dado inicial de que o 7º ano é o gargalo desta coorte, ou seja, o ano em que houve mais reprovações e jubilações, assumi apenas dois anos para fazer comparações sobre a aprovação em conselho. Essa escolha também partiu da dificuldade em conseguir baixar todos os dados no sistema, já que cada aluno desta coorte não pertencia obrigatoriamente à mesma turma, demandando uma busca individual para cada boletim final, para saber da aprovação ou não em conselho de cada um deles.

Elaborando, portanto, uma busca das aprovações por conselho nos anos de 2009 e 2010, períodos em que a grande maioria passou pelo 7º ano, previ que seria possível observar algumas pistas sobre “perfis de aprovação em conselho”. Iniciemos com um quadro oficial do colégio, sobre as reprovações nos anos mencionados¹¹⁶, no qual se pode verificar o quantitativo final, depois do último Conselho de Classe. O quadro foi retirado do Relatório de Gestão que a autarquia federal é obrigada a divulgar todos os anos. Não há uma forma padrão de comunicar o aproveitamento escolar, por exemplo e, por isso, o quadro abaixo não se repetiu nos anos seguintes, voltando a surgir anos depois. Caso houvesse um padrão e estes números fossem indicados sempre da mesma forma, a partir da mesma metodologia, seria possível, de posse dos mapas de Aprovações por Conselho de Classe (APCOCs), tecer o quadro completo para esta coorte. Isso não ocorreu.

UNIDADE ESCOLAR	2009					2010				
	TOTAL	APROVADOS		REPROVADOS		TOTAL	APROVADOS		REPROVADOS	
	ALUNOS	Quant.	%*	Quant.	%*	ALUNOS	Quant.	%*	Quant.	%*
ENI	558	512	91,8	46	8,2	540	496	91,9	44	8,1
HI	539	507	94,1	32	5,9	486	467	96,1	19	3,9
RI						180	151	83,9	29	16,1
SCI	985	922	93,6	63	6,4	951	924	97,2	27	2,8
TI	549	523	95,3	26	4,7	516	464	89,9	52	10,1
C	767	657	85,7	110	14,3	760	672	88,4	88	11,6
DC	204	186	91,2	18	8,8	366	333	91,0	33	9,0
ENII	1428	1162	81,4	266	18,6	1352	1149	85,0	203	15,0
HII	1340	1162	86,7	178	13,3	1388	1159	83,5	229	16,5
N	501	450	89,8	51	10,2	512	473	92,4	39	7,6
RII	604	557	92,2	47	7,8	960	871	90,7	89	9,3
SCII	659	337	51,1	322	48,9	1369	1126	82,2	243	17,8
SCIII	1380	1120	81,2	260	18,8	1358	1117	82,3	241	17,7
TII	1205	994	82,5	211	17,5	1211	1025	84,6	186	15,4
TOTAL	10719	9089	84,8	1630	15,2	11949	10427	87,3	1522	12,7

Gráfico 6 – Desempenho discente 2010. FONTE: Relatório de gestão 2010, CPII.

¹¹⁶ A linha referente ao *campus* Realengo I (RI) não possui dados porque foi inaugurada apenas em 2010.

É possível observar alguns números alarmantes no quadro acima. Em São Cristóvão II (SCII), por exemplo, quase a metade dos alunos estava reprovada ao final do ano letivo. Foram 48,9% sem contar os casos já “liberados” pelo Conselho de Classe Final. Isto é, alguns alunos que também estavam na situação de reprovados, já haviam sido transformados em “aprovados pelo conselho” e, portanto, não entraram nesse percentual. A título de comparação, incluí o quantitativo de alunos aprovados pelo conselho no ano de 2010¹¹⁷, recalculando qual percentual do total do *campus* isso significaria.

2010					
CAMPUS	TOTAL	REPROVADOS			
		Antes do COC Final		Depois do COC Final	
	ALUNOS	Qtde	[%]	Qtde	[%]
ENII	1352	374	27,66	203	15,0
HII	1388	386	27,80	229	16,5
SCII	1369	370	27,02	243	17,8
TII	1211	327	27,00	186	15,4

Tabela 20 – Alunos reprovados antes e depois do COC Final. FONTE: Relatório de Gestão 2010/SIAACCP II. Elaboração própria.

Não há uma contabilização das reprovações antes e depois dos Conselhos de Classe na escola, de forma transparente ou nos veículos oficiais – como o Relatório de Gestão. Isso indica que esta não é uma informação debatida ou compartilhada pela comunidade escolar abertamente. Os dados sobre os APCOCs, como são chamados os alunos aprovados nessa situação, são compartilhados individualmente e pelos próprios alunos. Isso não é incentivado pelo SESOP, direção ou docentes, já que os alunos podem se comparar e questionar a decisão tomada pela equipe.

A divulgação oficial dos dados dos alunos aprovados pelo conselho de cada ano é registrada nas fichas individuais de cada um, no SESOP, e compartilhada com o corpo docente do ano letivo seguinte. É um dado considerado importante a aprovação pelo COC no ano anterior, quando há nova discussão sobre o aluno. Persisto nesse indicativo de avaliação subjetiva pela importância que, ao final de cada ano, ela alcança na trajetória escolar de um aluno. Qual motivo levaria a instituição a não contabilizar estes dados em seus relatórios oficiais? Possivelmente este é um dado sobre a cultura escolar que poderia ser útil na construção de diretrizes mais seguras para a aprovação pelo conselho.

¹¹⁷ Infelizmente, os outros relatórios de gestão não ofereceram a mesma possibilidade de análise, voltando ao mapa de reprovações apenas em 2013.

O que temos hoje, para balizar nossas ações em um Conselho de Classe, surge através de portarias expedidas pela reitoria e oscila entre observar o número de disciplinas em que um aluno pode ser aprovado pelo conselho e a média anual limite para a aprovação ser votada pelo COC. Falo em média anual limite pois, para ser aprovado depois da recuperação final (a PFV), o aluno deveria ter alcançado a média anual 5,0 – como mencionei anteriormente. Quando isso não ocorre, ele está reprovado. Essa reprovação pode ser reconsiderada pelo COC Final, levando em conta as poucas orientações normatizadas e a média é uma delas. Uma média entre 4,0 e 5,0 é discutida com mais facilidade que uma entre 2,0 e 4,0. Entretanto, são as subjetividades que definem a votação.

A aparente falta de debate sobre essa “avaliação das avaliações” – já que se configura em uma avaliação depois que todas as demais já foram concluídas, na qual não há um conhecimento específico sendo examinado ou diagnosticado. Ângela Dalben acredita que o Conselho de Classe “teria o papel de recompor a estrutura fragmentária da escola, baseada na divisão técnica do trabalho, articular de forma harmônica as diversas partes do todo e garantir a dimensão avaliativa do processo educacional como um todo”. (DALBEN,1992, p. 35).

Segundo a Portaria nº 1200/1996, o Conselho de Classe:

- 1) Oportuniza a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, através da avaliação de alunos, dos professores e do colégio como um todo;
- 2) Debate o aproveitamento global e individualizado das turmas, analisando, especificamente, as causas de baixo e alto rendimento;
- 3) Propõe estratégias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, através da participação efetiva dos diferentes setores envolvidos;
- 4) Orienta o professor na avaliação permanente de cada aluno, através de informações concretas;
- 5) Estabelece o tipo de assistência específica ao aluno que o Conselho de Classe considere abaixo do rendimento mínimo esperado.

Cláudia Dantas, psicóloga no *campus* Humaitá II, dissertou sobre os Conselhos de Classe visando responder se essa onstância colegiada atenderia às orientações da portaria, apontadas acima. Sua conclusão foi a de que:

[...] existe concordância que o Conselho de Classe, do Colégio Pedro II orienta o professor na avaliação permanente de cada aluno, mas encontra-se com deficiências e precariedades, necessitando ajustes em alguns pontos como oportunizar a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, otimizar o debate sobre o aproveitamento global e individualizado das turmas, incrementar o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e aprimorar a assistência específica oferecida ao aluno. (DANTAS, 2015, p. 6)

Regendo esses anseios, foi normatizado o processo avaliativo, com a aprovação da Diretriz de Avaliação de Ensino nº 07/2007¹¹⁸. Por ela ficava entendida a avaliação como um processo diagnóstico capaz: “de gerar meios de auxiliar os estudantes a superar dificuldades e identificar avanços; proporcionar ao professor uma análise global do desempenho do aluno; regulamentar a diversificação das atividades avaliativas”, possibilitando os mesmos recursos aos alunos de todos os *campi* (BRASIL, 2007) dentre outros objetivos.

Também faz parte da avaliação informar ao aluno como ele será avaliado, o que fará parte desta avaliação e qual método avaliativo será empregado. Esse conjunto de conteúdos é chamado de “Pontos Nodais”. Cada coordenador pedagógico de disciplina no *campus* fica responsável de entregar a cópia do material antes de cada certificação, para que responsáveis e alunos consultem antes das avaliações trimestrais. Algumas questões poderiam ser discutidas nos Conselhos de Classe sobre esses pontos: eles chegam com real antecedência ao SESOP? As informações são objetivas quanto ao modelo de avaliação a ser empregado? Os objetivos das avaliações estão bem desenvolvidos, para que os alunos compreendam?

Os pressupostos das portarias de avaliação mencionadas, ao que se pode perceber, seriam de transformar a avaliação somativa (pontual e estanque) empregada pela escola até então, em uma avaliação formativa: diagnóstica em diversas etapas do ensino, com objetivos bem definidos e voltados para uma auto-avaliação do trabalho docente, uma avaliação que não seja focada apenas nas respostas que os alunos dão aos exames. Entretanto, conforme Dantas (op. Cit) concluiu na pesquisa citada acima, “existem precariedades na aplicação da proposta”.

¹¹⁸ Portaria nº 323/2007. Estabelece a Diretriz de Avaliação nº 07/2007, que regula o processo de ensino e aprendizagem dos alunos desde o 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio.

Arrisco dizer que uma precariedade para que a aplicação da proposta institucional de avaliação seja mais fluida é a falta da conexão que existe entre os que planejam e os que a executam. Isso afasta o planejamento de seu significado ideológico, aqui compreendido como um conjunto de valores que delimitam a ação, os valores sejam eles revolucionários ou conservadores; e esse afastamento disfarça, nubla a realidade por não questioná-la (LUCKESI, 2005, p. 107 – 108). As portarias de avaliação podem ter um embasamento teórico que se afina com o ideário docente do colégio, mas se tornam ineficientes a partir do momento que afastam o saber do fazer docente.

Por que são importantes esses apontamentos? Pois quais sejam os resultados dos alunos, a responsabilidade será dessa instância “outra” que determina, aliena e desresponsabiliza os agentes da escola paradoxalmente ao mesmo tempo em que tenta determinar a melhor forma para que eles operem. Relacionando diretamente com o problema da avaliação nos Conselhos de Classe tal como pontuei nestes últimos parágrafos, é possível presumir que as aprovações pelos conselhos finais são concebidas como uma saída encontrada/assumida, pelos docentes e demais profissionais envolvidos, para a estrutura de avaliação normatizada pela reitoria. Em suma, não poderíamos discutir “a solução”.

A despeito dessa impossibilidade, pontuei alguns questionamentos que interferem no percurso escolar de alunos, quando em situação de APCOC:

- os objetivos de aprendizagem estipulados para cada disciplina são conhecidos e compreendidos pelos docentes e alunos a ponto de serem julgados como alcançados ou não no COC?

- é possível afirmar que um aluno, estando reprovado e seguindo para análise do Conselho de Classe Final, será avaliado apenas por sua capacidade cognitiva para acompanhar a série/ano seguinte, ou seu comportamento/disciplina também são ponderados nessa situação?

- Quando o comportamento/disciplina é ponderado, quais critérios balizam o debate? Ou seja: um aluno indisciplinado no *campus* Horta é analisado da mesma forma que o aluno indisciplinado do *campus* Pomar?

- Em uma turma aonde mais de 50% está reprovada na mesma disciplina, a aprovação pelo COC é realizado da mesma maneira, tomando as mesmas diretrizes de análise?

- As questões ocorridas com docentes, as quais interferem no bom aproveitamento discente, são levadas em conta na hora da votação pela aprovação destes alunos? E ainda: os alunos que enfrentam este tipo de problema podem contar com as instâncias da escola para resolvê-los?

Os relatórios abaixo, do ano letivo de 2010, exemplificam as tendências de reprovação e posterior aprovação por conselho nas disciplinas.

Como é visível nos mapas, algumas disciplinas são mais frequentes que outras na aprovação pelo conselho – apesar de alunos serem mantidos na série por conta das mesmas disciplinas. A área das exatas está mais presente que a área das humanidades. Relembrando o desempenho em Português e Matemática, desenvolvido pelo GERES, temos a possibilidade de questionar: em que momento o desempenho dos alunos se torna tão desigual?

Se a dificuldade em apontar problemas visíveis já se mostra como um impasse, o que poderíamos dizer da dificuldade em abordar os casos de racismo? Existiriam formas do colégio criar situações que permitissem conversar de forma aberta e proativa sobre alunos que são desestimulados cotidianamente em sua jornada acadêmica? Na próxima sessão vamos abordar de que maneira estas questões foram tratadas diretamente por um conjunto de alunos que passou pelo CPII.

3.3 Quem somos: o destino dos números

As entrevistas realizadas para esta pesquisa iniciaram com o objetivo de saber de como os alunos relatariam suas experiências na escola, como a percepção deles se somaria ou se apartaria do que foi encontrado através dos números e, essencialmente, qual seria a sua percepção sobre racismo, preconceito ou discriminação em sua vivência cotidiana no espaço escolar.

Com o início do processo de chamada dos perfis selecionados, como descrito na sessão metodológica deste trabalho, enfrentei dificuldades que por si só se converteram em dados de pesquisa muito importantes, como exemplificamos a seguir. Houve caso de alunos que saíram da instituição sem concluir o Ensino Médio e sequer se consideraram aptos a falar sobre o período em que estudaram na instituição. Percebi tal postura em três alunos com os quais consegui contato e a justificativa dos três foi a de que eles não poderiam falar sobre o colégio, já que não tinham concluído os estudos nele.

Um dos locais nos quais tentei contato com os ex-alunos foi na Feijoada dos Ex-alunos. Este evento ocorre anualmente, no campo São Cristóvão, reunindo centenas de alunos de várias décadas. Trata-se de um ambiente marcado por camisas, canecas, *bottons*, além de muitas fotos, abraços e lágrimas saudosas ao saber que alguns amigos ou professores já faleceram.

Nesse encontro é possível compreender como um professor que reprovava a todos os alunos da turma é visto com carinho, porque “era impossível passar nele”, potencializando a satisfação com o reconhecimento da própria importância, ou seja: “nós passamos”, “fizemos o impossível”. Quem faz o impossível sente que é digno de entoar com seu grupo que são “Soldados da ciência”, ao cantar o hino – e como um dos ex-alunos esbravejou na página da comunidade da Feijoada dos Ex-alunos, sobre o fim da jubilação (que permitiria aos que não fizeram o impossível permanecerem na escola): “não serão dignos de cantar que são soldados da ciência, vai ter que tirar [essa frase do hino]”! O sofrimento, o enfrentamento das dificuldades, a reprovação espreitando a todo momento, os professores mais rígidos, tudo corrobora para fazer do ex-aluno (aprovado) um orgulhoso vencedor.

Por outro lado, como se sentem aqueles que entendem a saída da escola como uma derrota, ou como uma batalha perdida? Afinal, não “venceram”. São soldados desertores? Saíram da guerra de mãos vazias? Qual o preço para seguir tentando? Alguns perderam até cinco anos, reprovando séries na busca pela conquista tão desejada.

Ao entrar em contato com outros ex-alunos, tive algumas surpresas. Na ficha de cadastro, preenchida quando os alunos ainda eram menores e moravam com os responsáveis, constava o número de telefone da casa aonde moravam. Comecei, então, falando com eles e pedindo o contato dos filhos. Alguns pais se surpreenderam a ponto de desligar o telefone, acreditando tratar-se de algum tipo de golpe. Também houve acolhedoras conversas: mães se emocionando falando que o filho ou a filha já estava na universidade, em outra cidade; pais relatando como era corrida a vida de levar o filho da Baixada Fluminense para São Cristóvão de manhã muito cedo; e a mais comovente para mim, que partiu de uma mãe que relatou, com a voz embargada, que nem passaria o contato para a filha, pois ela não havia valorizado todo o sacrifício que a família havia feito e acabou “perdendo a vaga”, em suas próprias palavras. Checando os dados da aluna, ela havia sido jubilada em 2014, refazendo a série por ter ficado com média final 3,7 em Matemática e 4,5 em Ciências, no 7º ano. Caso tivesse sido em 2015, poderia ter seguido, já que esta havia sido sua única reprovação. Entretanto, pelo relato da mãe, a postura dos pais foi no sentido de culpar uma criança, uma pré-adolescente, pela responsabilidade de carregar as aspirações de toda a família.

Conforme relatado na metodologia deste trabalho, tive maior retorno através das redes sociais, ou seja, eram alunos que se conheciam, e indicavam o contato. Certamente por isso a maioria dos entrevistados estudou no mesmo *campus*.

Retomando o exposto no item 1.4.4 deste trabalho, tentei representar o percentual aproximado de cada grupo pela situação final, ou seja: os que concluíram a formação, jubilados, em curso, abandono, transferidos e os que saíram da escola recebendo a certificação pelo ENEM. Em percentuais, há praticamente uma metade de concluintes e uma outra distribuída entre as situações de trancamento, jubilação ou abandono. A dificuldade foi obter retorno daqueles que não haviam concluído os estudos no CPII.

O silêncio é um dado. A vítima de estupro, silencia. A vítima de racismo, silencia. A mulher vítima do marido, espancada cotidianamente em casa, silencia. A voz que acusa é olhada com desconfiança e, por vezes, transformada em algoz de seu próprio sofrimento. Eliane Cavalleiro (2010, p. 59) pondera que a valorização do silêncio diante de conflitos “étnicos” acaba mascarando o comportamento racista. Os silêncios relatados, quando os alunos mencionavam que não haviam se manifestado por este ou aquele motivo; mas também os silêncios transmutados em pausas, respirações mais profundas ou o inclinar da cabeça durante as entrevistas foram, para mim, um dado substancial. Essas passagens revelaram um enfrentamento interno, a vergonha de se pronunciar, a dificuldade em assumir o que “deveria” (ou poderia) ser dito. Mas não foi.

Pensando neles – nos meus pequenos pupilos, agora adultos; nos meus ancestrais, que não podem ser vistos, mas sentidos a todo momento, e que fizeram de suas vidas canal para minha existência; nos meus irmãos, primos, tios e demais familiares que poderiam pensar que nunca teriam seus nomes publicados em uma tese – que homenageio a todos e a mim, convidando-os para dar nome aos meus entrevistados, rompendo com uma cadeia sem fim de silenciamentos. Utilizo as 21 possibilidades de nomeá-los, dando vida, alma e cor a esta última etapa.

Respeitando ao máximo a proporcionalidade na representação dos grupos, como mencionado, tentei tomar metade de depoimentos de alunos que conseguiram concluir o Ensino Médio no colégio e a outra metade de não concluintes. Entretanto, os concluintes se disponibilizaram em maior número. Além disso, no decorrer das entrevistas constatei que alunos registrados no SIAAC como “transferência interna” e “em curso” haviam, na realidade, concluído também.

Foram contactados 21 ex-alunos e todos aceitaram o convite. Contudo houve duas desistências e duas não devoluções do Termo Livre Esclarecido (TLE) – os quatro casos estão grifados em cinza.

Apresento o resumo da caracterização dos entrevistados na tabela a seguir:

Nome Fictício	Idade	Campus Origem¹¹⁹	Ano Saída	Situação Final SIAAC	Cor GERES / SIAAC	Ocupação Atual
Mira	22	Floresta	2016	Conclusão	Branco	Não cursa
Jau	23	Floresta	2015	Conclusão	Branco	Tentou Eng. Civil (Privada) e Matemática / UFG
Tina	22	Horta	2016	Conclusão	Pardo / ND	Trabalhando
Eneida	22	Horta	2016	Conclusão	Pardo	Trabalhando
João	22	Horta	2016	Conclusão	Branco	Direito UFRJ
José	23	Horta	2016	Conclusão	Branco	Trabalhando
Penha	22	Horta	2018	Conclusão	Preto / Preto	Pedagogia
Lene	22	Horta	2016	Conclusão	Preto / Preto	Comunicação Social / UFRJ
Zina	22	Horta	2016	Conclusão	Preto / Preto	Faculdade de Artes/UFRJ
Xande	23	Horta	2016	Conclusão	Branco / ND	Direito / UNIRIO (cotas)
Dinha	23	Jardim	2015	Conclusão	Pardo	Gestão Pública / UFRJ
Marcos	23	Jardim	2015	Conclusão	Pardo / ND	Rel. Públicas (UERJ)
Diu	23	Jardim	2015	Conclusão	Branco / ND	Arquitetura / UFRJ
Vigé	22	Floresta	2016	Em Curso (ENEM)	Pardo / ND	Trabalhando
Beto	23	Floresta	2013	Jubilação	Branco	EJA/2017 (Escola Estadual)
Nicolau	22	Horta	2014	Jubilação	Pardo / Branco	Trabalhando
Ana	22	Jardim	2016	TransfExterna	Preto / Preto	Trabalhando
Inês	24	Floresta	2013	TransfInterna	Branco / ND	CEDERJ
Zizi	22	Horta	2016	TransfInterna (Conclusão)	Branco	Faculdade de Comunicação Social (UFRJ)
Doro	22	Horta	2016	TransInterna (Conclusão)	Branco	Ciências Econômicas / Outro Estado
Telô	22	Floresta	2009	TransInterna (Desistiu)	Pardo / ND	PROEJA-2015 Jovem aprendiz (Correios, Marinheiros)

Tabela 21 – Qualificação dos Entrevistados. Elaboração própria.

Os *campi* foram renomeados para melhor proteger a identidade dos entrevistados. Foi significativo comparar a autodeclaração do sistema da escola com a do GERES e por fim, na entrevista, compreender como eles se declaravam. Em um único caso (Nicolau) o aluno havia sido declarado como branco para a escola e no GERES, se declarou pardo. Também observei que um aluno branco no CPII se declarou negro (pardo) e ingressou pelas cotas na UNIRIO (Xande). Por ser uma pequena quantidade não se pode utilizar

¹¹⁹ Os nomes dos campi também foram mudados, para garantir o anonimato dos entrevistados.

esses dados como representação dos grupos. Contudo, pode-se considerar que isso reforça a discussão sobre a passabilidade de brancos e pardos.

3.3.1. O pertencimento dos SORTEados

Uma das suposições para as entrevistas era a de que alunos excluídos do processo não demonstrariam o mesmo sentimento de pertença que os demais. As primeiras entrevistas transformaram bastante minhas expectativas. De pronto se percebe que os alunos guardam a melhor das recordações da escola. Neste sentido, situações que poderiam ser fonte de sofrimento, como a primeira reprovação, a dificuldade no trajeto de 3h30min até a escola e depois a volta em um trem lotado, o racismo, a homofobia, perdem espaço para o “tempo bom que não volta mais”, “tem que aproveitar muito”, “só quem estudou lá, sabe” – frases que ouço cotidianamente, desde que ingressei no CPII.

Assim, o pertencimento pode ser percebido em recordações positivas ou não, mas existe e é comum a todos os entrevistados. De maneira geral, os alunos que entram no colégio por sorteio se habituem a ouvir, tanto da comunidade escolar quanto da família, frases como “tem que agradecer a oportunidade”, “já deu a sorte de entrar, agora tem de aproveitar” ou equivalentes, que corroboram com a ideia de que eles “não merecem estar ali, porque não se esforçaram: apenas tiveram sorte”. A perspectiva aqui seria de que “foi um presente conseguir a vaga”. Essas frases aparecem em alguns depoimentos, como irei demonstrar, mas são comuns a quem frequenta a escola, sendo desnecessário pertencer ao quadro de servidores para fazer tal constatação.

Uma responsável, ao atender minha ligação telefônica no primeiro contato para a entrevista, se emocionou muito. Em seguida, depois da explicação resumida que dei sobre a pesquisa, afirmou com veemência: “é claro que ele vai te ajudar! Eu sou muito grata por tudo o que o Pedro II fez pela gente!” (Responsável pelo ex-aluno Jau). Essa menção à gratidão é recorrente, desde os entrevistados (ex-alunos) e servidores aos familiares, em relação aos alunos de “Pedrinho”. Compreendo que a gratidão advém, essencialmente, dessa oportunidade, a sorte, o sorteio.

Considero as afirmações desta responsável, que se coaduna com tantas outras falas dentro daquele espaço, uma tradução do que a comunidade escolar exala: o mérito – ou a ausência dele, para quem tem “sorte”. Essa diferença contempla, em minha análise, uma das maiores diferenças atribuídas – pelos servidores principalmente – aos alunos do

“Pedrinho”: como não passaram pelo ritual de entrada (o exame), tiveram a sorte de conseguir a vaga. Portanto, precisam evidenciar a gratidão e o esforço.

Trato, pois, a gratidão e o esforço como atributos que os membros do Conselho de Classe almejam para esse perfil discente, os sorteados. Tal ideia explicaria, por exemplo, por que alunos de perfil acadêmico tão parecido (notas próximas) seriam observados de forma tão desigual: a origem.

3.3.2. A Cor dos sorteados

Sobre a autoclassificação racial, procuramos saber se agora, já adultos, os entrevistados se sentiam com o mesmo pertencimento que constava em seus registros escolares. Alguns hesitaram em responder. A pergunta era justamente sobre pertencer: qual definição melhor traduz seu pertencimento racial? 13 pessoas se declararam da mesma forma nos dois instrumentos (GERES E SIAAC) e no momento da entrevista: 7 brancos e 4 pretos e 2 pardos; 4 pardos e 3 brancos não haviam se declarado em nenhum grupo ao SIAAC;

Talvez por ser eu uma entrevistadora preta, mas percebi certo constrangimento de alguns entrevistados brancos. Duas ex-alunas brancas responderam que eram humanas, mas se disseram brancas depois, em tom de pergunta. Foram as únicas. As demais responderam com mais segurança, assim como as pretas. Me levou à afirmação de que esses são os grupos que não possuem dúvidas do que são, à qual grupo pertencem.

Pardos me pareceram justificar mais a resposta: “Eu não sei dizer, mas se existe o pardo, eu me encaixo ali” (Tina, ex-aluna de SCIII). Xande (ex-aluno de SCIII) se afirma branco. Quando eu pergunto se ele saberia dizer o motivo da não declaração na escola, ele diz que isso é “meio difícil de lembrar”. Exemplificou a dificuldade de se autodeclarar nos dias de hoje, relatando as dúvidas que teve para preencher seu cadastro na UNIRIO, aonde ingressou pelas cotas se afirmando pardo. E em tom, ainda de dúvida ou insegurança, encerrou: “Meu pai é meio negro, o nariz dele é assim... [apontando para o meu nariz] igual ao meu [se corrige e aponta para o próprio nariz], redondinho!”.

Duas alunas pardas, durante a entrevista em momentos diferentes, pararam para pensar e se perguntaram se o que haviam presenciado na escola seria racismo ou não. A primeira, Eneida (*campus* Horta, concluinte/2016), respondeu sobre seu pertencimento racial afirmando-se negra, mas complementou: “Mas deve estar aí [apontando os papéis

sobre a mesa] que eu sou parda. Eu digo parda, porque não sou preeeta, preta... aí digo assim” (sic.). Observando as características fenotípicas, mais uma vez, não há como dizer que Eneida não é negra, essencialmente porque, hoje, está com seu cabelo naturalmente crespo, grande, usa brincos e acessórios com motivos africanos, mostra certo orgulho de seu pertencimento. Arrisco-me a dizer que tal postura se evidencia mais nos alunos dos anos finais na escola, e, para outros, somente na universidade. Talvez essa postura surja nessa fase por conta da necessidade de posicionamento que o entrosamento social requer deles. Seja na escola, pela formação de grupos típicos dos adolescentes em formação identitária (LOURO, 2004), seja na universidade pelo encontro com grupos com os quais essas identidades reverberam. A segunda, Tina (ex-aluna do *campus* Horta, concluinte/2016), é a aluna que acredita se “encaixar ali”, no termo pardo.

Quando indagadas, em momentos diferentes, sobre situações em que presenciaram ou vivenciaram preconceito ou discriminação na escola, Eneida relatou um caso de homofobia, por parte do inspetor do *campus* e, em determinado momento parou de falar e olhou para o vazio, falando mais baixo:

Mas não sei bem se era porque ele era gay, ou se também tinha a ver com a pele preta dele. Isso eu não lembro... Na real, acho que tinha, sim! Porque fulano [diz o nome de outro colega] era muito mais efeminado e não tinha isso com ele... sei lá! Tem coisas, né? [E abre os braços em tom de pergunta.]

Eneida parou para comparar as situações de alunos ali, à mesa, enquanto respondia. Sua questão circundava a própria indagação sobre os motivos que levavam dois meninos gays do *campus* a serem tratados de forma diferente. Se fosse “apenas homofobia”, como ela ponderou, o que apresentava trejeitos mais efeminados sofreria mais com o preconceito que o outro, menos efeminado, mas com a pele preta.

Tina (ex-aluna do *campus* Horta, concluinte/2016), possivelmente por não apresentar nenhum fenótipo tipicamente negro (cabelo, lábios, nariz, cor de pele), ainda se coloca mais dúvidas:

Mas eu não sofreria preconceito, assim, de racismo, né? Porque... [muito pensativa] Ah! Acho que não. [Depois de pensar um pouco mais, em silêncio, antes da próxima pergunta, conclui] Racismo mesmo... Eu não sei o que deve ser isso, deve ser muito ruim. A gente tinha que acabar com isso.

As reticências na fala de Tina sugerem que o pertencimento racial ainda depende de certa obviedade: pessoas negras que são pretas sabem dizer sobre, se viram ou ouvirem, se sentiram ou perceberam, se acham que o que ocorreu é racismo ou não. É possível perceber grande diferença em relação ao depoimento de Ana, cuja autodeclaração seguiu como preta em todos os registros. As entrevistadas de pele preta não demonstraram hesitação em suas autodeclarações. Quando responderam a pergunta sobre seu pertencimento racial, as 4 entrevistadas responderam com um, aparente, simples: “preta”. Não houve homens pretos participando da etapa das entrevistas.

3.3.3. Sobre o NSE (Nível Socioeconômico)

Inicialmente abordamos questões sobre o nível socioeconômico dos entrevistados, tais como: local de habitação, moradia, dificuldades de locomoção; sobre a alimentação na escola e possíveis impossibilidades de alimentação na cantina, discriminação por levar comida etc. Para os profissionais da escola – como eu, pedagoga, ou para os docentes, que lidam cotidianamente com os alunos – perceber quando um aluno apresenta dificuldades econômicas, vulnerabilidade social ou até a observação sobre alunos em situação de vulnerabilidade familiar (aqueles em que a família não atende às necessidades básicas do educando, como alimentação e higiene) é uma questão que varia de acordo com a proximidade e a afetividade disponibilizada na relação dessa interação. Professores, e servidores em geral, mais observadores e que se aproximam dos alunos a ponto de ouvir suas histórias, acabam sabendo sobre sua rotina, incluindo: como é o caminho entre a escola e a moradia; como é a relação familiar; se ele se alimenta, se é cuidado por alguém, ou se fica sozinho a maior parte do tempo; como ele estuda etc. Em se tratando de informação institucional, somos nós, os agentes do SESOP, que tomamos ciência de muitas informações como as exemplificadas e transmitimos ao corpo docente, a fim de que o olhar seja mais cuidadoso e acolhedor.

Pode-ser percebida uma tendência ao discurso de igualdade na escola: o uniforme coloca todos no mesmo ponto, visivelmente iguais; não é incentivado o uso de celulares ou itens eletrônicos caros, não só pelo fato de “desaparecerem” algumas vezes, mas também pela necessidade de se frear a disputa pela diferenciação (qual lapiseira, estojo ou mochila eles utilizam).

Os alunos, ou boa parte deles, interiorizam este discurso que oscila entre o respeito às diferenças e a igualdade. Neste último quesito, houve uma discussão entre colegas que se encontraram na entrevista que vale ser narrado.

Ao final de um dia de entrevistas, três colegas que se conheciam dos tempos de escola combinaram de se encontrar para conversar, pois não se viam pessoalmente há algum tempo. Eu havia encontrado uma delas pelas redes sociais e, através dela, fui colocada em contato com as outras duas. Elas me convidaram para ficar e eu aceitei, junto com uma colega de outro *campus*, que não se enquadrava no perfil para entrevista, por ser concursada do 6º ano, em 2009. Ficamos na lanchonete, então: eu, a ex-aluna não identificada (branca, concluinte/2015), Penha (preta, concluinte/2018), Inês (branca, Transferência/2013) e Diu (branca, concluinte/2015).

O assunto acabou sendo o CPII e a entrevista que eu estava realizando. Surgiu o tema das cotas no colégio. Expliquei que as cotas eram, antes de tudo sociais, pois não era apenas uma questão de autodeclaração, mas a comprovação de renda e frequência em escola pública. Diante disso, as três mulheres brancas presentes concordaram em dizer que a iniciativa era positiva, mas que não havia muito sentido, já que “todos [brancos e negros] tinham as mesmas condições de entrar no Pedro II”, afirmou Diu – referindo-se ao poder aquisitivo das que estavam na mesa, dando a impressão de que ali no Colégio todas tiveram as mesmas possibilidades e apontou os celulares na mesa, como que comprovando sua teoria de igualdade econômica, ao menos.

Nesse momento, Penha levanta a voz, e faz uma longa observação sobre a superficialidade em se utilizar apenas a marca do celular e não como ele é utilizado, dizendo¹²⁰:

Eles compram comida pelo aplicativo, porque têm dinheiro para pagar. Eles usam tradutor de outras línguas, porque já viajaram para lugares diferentes e conheceram grupos ou bandas diferentes que ninguém conhece. Eles chamam e pagam Uber pelo celular deles e têm dinheiro para pagar corrida de R\$5,00 ou R\$50,00. Não adianta ver o celular e dizer que é a mesma coisa!

Alguns momentos de silêncio depois, Penha ainda complementou, salientando que a forma de pagamento dos aparelhos não deveria ser a mesma, tentando amenizar o

¹²⁰ Pela riqueza da observação, solicitei à Penha que eu utilizasse este trecho, que foi retirado de um momento pós-entrevista. Ela fez uma observação na autorização, permitindo. O restante da conversa não foi utilizado.

clima tenso e sorrindo de si mesma, indagou: “Vai dizer que vocês tão (sic.) pagando isso em 12 vezes nas Casas Bahia?”. Todas riram. Mas a mensagem de Penha havia sido transmitida, ao menos para mim, que ratifiquei a percepção de que são os afetados pelas situações que se manifestam, que reagem, que buscam o movimento de mudança.

Eu poderia afirmar que “os diferentes” do que é normatizado (socialmente e) na escola, percebem entre si os seus processos. Nesse sentido – e trazendo à discussão, mais uma vez, a intencionalidade de igualar a todos, minimizando os embates (essencialmente os raciais), concordo com o conceito decolonial de diferença aventado por Tomaz Tadeu da Silva, quando pondera que o vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença trabalhados pelo multiculturalismo é problemático:

Parece que difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diversidade esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica questionadora? [...] Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2009, p. 73 – 74)

Ilustrando a ausência de problematização da qual fala o autor acima, inseri a carta emitida pela reitoria em novembro de 2014¹²¹, após sério incidente racista no *campus* Humaitá. Pelo teor da carta, verifica-se o tratamento dado ao embate ocorrido: um aluno negro de pele preta, jogando futebol na quadra da escola, na posição de goleiro, teve cascas de babana atiradas contra ele, enquanto ouvia gritos/xingamentos de macaco. O aluno, muito abalado, saiu correndo da escola e tomou as ruas próximas, sendo alcançado e acalmado por colegas. A ação da escola se limitou a advertir os alunos racistas.

O alarde foi feito por outros alunos negros do *campus*, que, com o apoio do sindicato, fizeram uma manifestação em frente à escola. A carta acima foi publicada em

¹²¹ Anexo XIII.

meio ao temor de que o ato dos alunos expusesse os racistas a algum tipo de violência, por isso o trecho grifado, que ressalta não a preocupação em proteger alunos do racismo, mas em defender a integridade de alunos racistas de qualquer julgamento excessivo por parte das vítimas.

O que se pode verificar é uma tentativa, das muitas ocorridas no cotidiano dessa escola, de silenciar ou apaziguar os embates existentes, pela falta de reconhecimento e problematização das diferenças. Oscilamos, então, entre a afirmativa constante de que somos todos iguais, e que precisamos respeitar as diferenças. Sabendo que tais discursos nublam práticas racistas e discriminatórias, separei trechos mais específicos sobre os quais dissertarei em momento oportuno.

3.3.4. Ser “do “Pedrinho”

Nas abordagens iniciais os entrevistados responderam à questão sobre como foi a chegada ao colégio, se saberiam contar como os responsáveis souberam das inscrições, do sorteio etc. A centralidade da atuação da mãe, da avó ou da responsável mulher, ficou evidente. Nenhum dos entrevistados falou do pai ou do padrasto tomando essa iniciativa. Três entrevistadas lembraram, sem muita certeza, da participação das patroas das mães auxiliando em alguma coisa, informando sobre o processo. Uma delas lembra que a mãe não obteve ajuda, mas de alguma forma soube, porque a patroa falava com amigas que iria colocar o filho em uma escola pública. “Minha mãe deve ter pensado: poxa, se o filho dela pode ir pra essa pública, minha filha também pode” (Mira, ex-aluna do *campus* Jardim). Mas não soube dar maiores detalhes. Questões assim sinalizaram que seria muito enriquecedor realizar uma pesquisa também com os pais e responsáveis, já que até determinada fase do percurso escolar são eles que tomam as providências.

Tentando compreender como era para eles pertencer ao grupo visto de forma muitas vezes estigmatizada na escola, indaguei sobre o que eles lembravam dessa fase: os primeiros anos no colégio, o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Primeiro, questionei se a localização da escola era de fácil acesso e me deparei com as primeiras superações:

Eu morava em Pedra de Guaratiba. Minha mãe ia comigo todos os dias para o Humaitá e depois me buscava. [...] Foi assim até eu ir para o

Pedrão [6º ano] e ela conseguir um lugar mais perto, para eu ir sozinha. Mesmo assim ela ficava preocupada. (Ana, ex-aluna do Humaitá II)

Entre no [CPII] de São Cristóvão e eu ia de transporte, umas duas horinhas, duas horas e pouco e voltava de transporte. Saía umas 11h da manhã, voltava umas 8h e pouca... tinha sete anos. (Zizi, ex-aluna de SCII e RII)

Duas situações diferentes para possibilidades econômicas distintas. Ana morava muito longe do *campus* Humaitá, mas a mãe escolheu esse *campus* por acreditar que poderia acompanhar melhor, já que trabalhava em local próximo. Já Zizi morava mais perto, mas com as voltas que o transporte fazia, levava 2h no caminho.

A opção do transporte é uma saída para muitas famílias, quando possuem a possibilidade de pagar, mas não o tempo para se deslocar levando a criança para a escola. Diante da dificuldade do transporte público, muitas são as famílias que optam por essa alternativa. No entanto, ela só é viável para quem dispõe de um valor em torno de R\$400,00 mensais (valores de dezembro de 2019), além de todas as despesas habituais.

No caso de Ana, do Humaitá, a situação de distância do *campus* faz parte da realidade de uma minoria, mas isso não exime das dificuldades, como relatou Diu:

Lembro que eu ia com meu pai, mas os pais das minhas amigas se revezavam. Uma vez ou outra meu pai levava as minhas amigas comigo. Mas eles também me levavam. Na volta era a mesma coisa. Quando fui para o Pedrão, ia sozinha, porque o ônibus deixava quase na porta de lá e da minha casa. Na volta sempre tinha companhia. (Diu, ex-aluna do HII)

A relação dos responsáveis com o “Pedrinho” é considerada mais próxima para a maioria. Essa afirmação me era repassada a cada início de ano, no SESOP, por vários responsáveis carentes de informação, reclamando da frieza com que sentiam ser tratados no “Pedrão”. Alegavam que tudo no “Pedrinho” era diferente. O que deveria ser verdade, pois não era só a responsabilidade dos filhos que seria mais cobrada pela escola, mas a participação deles deveria ser outra, mais ativa, menos presente.

Alguns entrevistados relataram isso, comentando que reclamaram de algumas questões e a mãe afirmava que não ia ficar aparecendo na escola por qualquer motivo. No “Pedrinho”, percebia uma relação mais afetiva, de maior paciência para com os responsáveis, talvez por estarem todos lidando com os pequenos. Com a passagem do 5º

para o 6º ano (o que também resulta na troca de *campus* e de toda a estrutura que isso implica), a realidade relacional muda substancialmente: menos encontros entre o SESOP e os responsáveis, menos reuniões escolares, maior busca pela autonomia do aluno, que também tenta resolver suas questões sozinho, como declara Telô:

Eu não contava tudo pra minha mãe com medo dela ir à escola. No Pedrão não dava, todo mundo ia achar que eu era maior “Zé ...”, tinha que resolver minhas coisas sozinho! Se me chamassem de sei lá o que, eu que resolvia. No “Pedrinho” era assim, mas no Pedrão começou a dar problema... (Telô, ex-aluno do *campus* Jardim)

Telô relatou episódios em que se sentiu destrutado pelos colegas, reclamou com a “tia” e ela disse que ele também não era fácil. O episódio me fez recordar diferentes situações em que, no atendimento no SESOP, era possível observar que alunos muito agitados, que se metiam em confusões diárias, não tinham muita escuta. Isto parecia ocorrer porque o SESOP em geral recebe os alunos a partir da versão do docente e da coordenação de disciplina. Algumas vezes o aluno só chegava depois de ouvir o “sermão” das duas instâncias. Chegando ao SESOP, em geral viria a terceira parte do mesmo “sermão”.

Retomando as anotações da época, foi possível observar que Telô era um conhecido caso de indisciplina. Ele se autodeclara pardo e possui um fenótipo que dificilmente gera dúvidas sobre seu pertencimento negro, que ele alega ter adotado quando já era maior. As agressões verbais que sofria, inclusive, eram ignoradas por ele, que acreditava não ser verdade aquilo que ouvia:

Eu não ligava muito, porque eu nem achava que era tão preto assim, sabe? [diz ele, em resposta às lembranças que afirmei ter das vezes em que compareceu ao SESOP chorando, porque fora insultado racialmente por alguém]. Você ainda me dava ideia, conversava e tal. Mas na sala não tinha isso, eu até parei de falar, pra ver se eles [os meninos que o insultavam] paravam de falar. Eu comecei a revidar depois, por isso eu ia pro SESOP [risos]... comecei a te dar trabalho. Era legal aquilo.

Telô era um menino um tanto arredio. Lembro de alguns atendimentos em que ele não se sentava, conversava enquanto caminhava pelo setor. Sua fala na entrevista me fez ponderar sobre nosso alcance ao atender as crianças consideradas indisciplinadas, já que elas ainda não dispõem de argumentos para verbalizar o que estão sentindo – e que motiva

o comportamento irrequieto, agitado e considerado, por vezes, agressivo – e isso acarreta danos à trajetória acadêmica de cada um deles, como pondera Marília Pinto de Carvalho, apresentando uma síntese das pesquisas realizadas sobre a produção do fracasso nas trajetórias escolares:

É possível [...] que as sucessivas situações de silêncio, discriminação e a constante tensão vivida por essas crianças dificultem efetivamente sua aprendizagem e coloquem-se como uma barreira em sua relação com o conhecimento – uma relação que, mediada entre outras instituições pela escola, é inseparável da construção da própria identidade (Charlot, 2002)¹²² -, o que impõe a nós, pesquisadores da educação, a tarefa de aprofundar nosso conhecimento sobre as formas de construção da identidade racial entre crianças (incluindo as brancas), assim como de suas experiências escolares, a fim de subsidiar esses processos de formação docente. (CARVALHO, 2009, p. 109)

É quase unânime o carinho dos entrevistados em relação ao “Pedrinho”: as festinhas de comemoração de final de ano; as festas juninas; as estratégias para brincar em horários não permitidos; as tias mais carinhosas e atenciosas e as que faziam o tempo parar, de tão chatas.

Essa atenção com o processo ensino-aprendizagem, com o desenvolvimento dos alunos e com o envolvimento afetivo ao lidar com eles, repercute na percepção de ex-alunos e no que relatam os responsáveis, sobre a percepção da docência como vocação, como “amor à profissão” e outros vocábulos relacionados ao “dom de ensinar”: “a tia me ensinava com toooooo carinho (sic.), mas eu era difícil de aprender mesmo. Se não fosse por ela, eu nem sei!” (Nicolau, ex-aluno de SCII, jubilado em 2014, no 9º ano).

3.3.5. O “Pedrão”

Em todos os discursos dos entrevistados, mesmo naqueles que se mostravam receptivos à nova experiência e se encantaram pelo tamanho do novo *campus*, essa passagem do “Pedrinho” para o “Pedrão” foi narrada como um enfrentamento. Alguns falavam em coragem, outros em amadurecimento, mas todos mencionaram uma transição marcante. Prejudicial para alguns, inclusive. Zizi fala sobre essa transição e sua percepção

¹²² CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. Revista Perspectiva. v. 20. Florianópolis: UFSC, jul. – dez, 2002.

de como eram tratados os alunos de “Pedrinho”. Eu indagava das disciplinas nas quais ela tinha mais dificuldades neste segmento, e ela responde:

“Pedrinho” não tinha muita dificuldade, não. Porque eu era avançada um ano, minha mãe me repetiu para eu entrar pra lá. Porque o sorteio era pro CA, né? SI, na época e eu não podia entrar com 6 anos, assim... eu lembro que tinha uma coisa que você tinha que fazer 7 (anos) até março e eu fazia em junho. Aí eu tive que voltar. Não pude entrar pro primeiro ano. Assim... no “Pedrinho” eu não tive muita dificuldade, não. A dificuldade começa depois, né? Do 6º ano pra frente... 7º ano. Daí começaram as recuperações... [riso meio tímido, nervoso] Mas, assim, o Ensino Médio foi o mais difícil pra mim. Porque eu acho que quem vem de fora parece que tá bem mais preparado que a gente. A gente sente esse baque do 5º pro 6º, que é a saída do “Pedrinho”, e de novo do 9º pro Ensino Médio, porque o pessoal faz preparativo, né? Como se fosse se preparando pro ENEM. Tem gente que faz curso, tudo... então entra muito craque! E a gente chega, que já tá ali dentro... [ergue as duas mãos em sinal de “e aí”]. Chega bem fraco. Eu senti isso. [Pergunto então se ela sentiu dois “baques” em lugar de um, como havia dito] Isso! Aí, quando você passou do 5º pro 6º ano, você já sentiu que a escola era diferente. Que o pessoal que tava entrando naquele ano era diferente da gente [que vinha do “Pedrinho”]. Eu nunca entendi bem essa questão. Já que a gente sempre esteve lá dentro, né! Porque o pessoal vinha, e estudava pouquinho tempo lá, né? Eu, não! Fui sorteada, entrei e fui seguindo. Mas, eles estudavam pra entrar ali. Então eles vinham bem mais preparados. (Zizi)

Em um único momento Zizi expôs diversas questões. A primeira ratificou minha percepção sobre o abismo na transição entre o primeiro e o segundo segmento, ou a mudança de “Pedrinho” para “Pedrão”. Abismo esse alargado pela presença de novos alunos, concursados por uma prova seletiva a ponto de não possibilitar a entrada de seus próprios alunos, caso a realizassem. Ela percebe que a entrada desses novos alunos faz com que os antigos sintam que são tratados de forma diferente, e traz a questão do mérito, que os circunda: “É que eles [os concursados] parecem melhores que a gente, eles fizeram prova. Nós do “Pedrinho”, somos sortudos, ganhamos a vaga” – conclui Zizi.

Sobre provas e avaliações, Tina também lembra da pressão que sentia ao estudar:

Ih, se eu estudava! Estudava mesmo, porque essa questão da jubilação e tudo mais [pensativa]... eu acho que isso que me dava mais medo,

porque eu via a felicidade deles [pais] meio que assim: “caraca, minha filha está estudando no Pedro II e tudo mais”, e eu ficava “ cara, não posso deixar! [Pergunto se ela teria medo de decepcionar a família, ao que responde:] Decepcionar é...tipo...mesmo que foi por sorteio, não conseguir...

Essa sensação ainda piora no Ensino Médio, quando chegam alunos que estudaram como se fosse para o ENEM e eles (de “Pedrinho”), que “sempre estiveram lá dentro”, sentem-se desqualificados. Como seria possível se eles são “preparados” pela própria escola? Quando Zizi afirma que os concursados “estudavam para estar ali” ratifica, mesmo sem saber/querer, a ideia de que estes ocuparam a vaga porque estudaram, como se os alunos do “Pedrinho” não estivessem estudando no próprio Colégio Pedro II, não tivessem obtido a mesma legitimidade.

Sabemos da força institucional que a tradição de prestígio e excelência infere à escola. A seletividade, como ficou evidente pelas falas de ex-alunos favoráveis à continuidade da jubilação, uma essência. Mas não seria a depreciação dos alunos do “Pedrinho” uma forma de desqualificar o trabalho dos profissionais da instituição?

São escolas consideradas de prestígio aquelas de reconhecida excelência escolar. Essa excelência seria um elenco de características em inteiração com o processo de escolarização dos/as alunos/as, “produzindo a imagem de excelência escolar em que se ancora o prestígio adquirido por tais escolas, baseado principalmente no desenvolvimento dos egressos nos exames de vestibular para os cursos e universidades mais procurados” (BRANDÃO; MANDELERT; DE PAULA; 2005, p. 748).

Por essa definição de excelência, que privilegia os últimos anos e o Ensino Médio, em detrimento de uma visão formativa, da construção que se dá no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno ano após ano até o ENEM, acredito que o “Pedrinho” se distancie não só temporalmente do momento de conclusão (a formatura, a passagem para a universidade), mas também – e por consequência – se distancie do ideal de excelência a ser memorizado historicamente.

A transição para o 6º e 7º ano traz consigo o maior índice de perda de alunos para a coorte aqui analisada. Nicolau fala da sua reprovação, em 2010, no 7º ano, como uma experiência muito desgastante para a família:

Já senti que no Pedrão ia ser diferente [dando continuidade à comparação que havia iniciado, quando falava da paciência da tia do

“Pedrinho” ao ensinar], quando vi que tinha professor e professora. Nunca tinha tido isso! O professor chegava na sala e já começava a escrever no quadro. Eu nem tinha achado o livro certo ainda, porque a minha mochila tinha livro, caderno, pasta, era um mundo ali dentro! Eu ainda tava procurando, quando ele comentou lá na frente que eu nem pegava o material... como se eu não quisesse!

A fala do aluno me reporta à outra, muito recorrente em Conselhos de Classe, que menciona a falta de vontade e empenho de alunos que demoram muito para se colocar com o material na mesa e disponíveis para o início da aula. Nicolau fala, em momentos diferentes da entrevista, de como se via “lerdo” (sic.), perdido.

Ele relata que sua mãe foi ao SESOP buscar maiores explicações sobre sua reprovação em Matemática, e a orientadora da turma leu alguns comentários do Conselho de Classe para ela. Um dos comentários era sobre o aluno nem se dar ao trabalho de pegar o material para a aula. Diante de uma postura “desinteressada”, o conselho não havia se comovido com o caso, mantendo a reprovação.

Na mesma época, no *campus* Jardim, Ana estava perdendo o 7º ano. Segundo ela, “por pura imaturidade mesmo”. Ela acredita que estava com outros interesses, outras ideias, já não tinha a mesma motivação para viajar tanto tempo para a escola (refere-se à grande distância entre Pedra de Guaratiba e o *campus* em que estudava). Entretanto, quando refez o ano, parou para pensar em como é chato ter que fazer tudo de novo.

Apesar de consciente da situação de repetente, Ana não é do tipo de aluna que aceita qualquer resposta. Sua ficha no SESOP estava repleta de “conversas sobre comportamento inadequado”. Analisando esse “comportamento inadequado”, temos: questionar o professor em “momento inoportuno”, “desafiar” o professor, ausência de sala, saída sem autorização, dentre outras. Na entrevista com a aluna, ela desabafa sobre seu comportamento:

Eu cansei dessas conversas no SESOP. Primeiro eu ia lá, falava das coisas, me queixava que o professor tinha me chamado de idiota gritando e tal. Nada. Depois, eu ia lá pra pedir ajuda, porque uma vez o professor de [diz o nome da disciplina] falou do meu amigo gay em sala. Foi racista e homofóbico. Eu peguei ele e disse: não vamos ficar nessa sala com esse racista! Saímos todos os negros, só três. E a turma? Não fez nada... Eles não fazem nada, se não for com eles! E o SESOP? Não fez nada. Pedi ajuda ao grêmio, porque eu participava, e nada. Os

meninos ficavam zoando meu cabelo, me chamando de fedorenta, no 7º ano, mas eu queria participar do Grêmio, eu achava legal. Então eu tomava banho e me enchia de perfume, porque achava que o problema era eu. No 1º ano, elas [referindo-se às meninas brancas do coletivo feminista do *campus*] ficavam falando do meu cabelo, e ninguém politizado falava nada. Reclamei no SESOP, também não fizeram nada. É absurdo ficar calada num lugar desses! A gente tem que ficar calado, se não piora tudo! Eu era chamada no SESOP toda hora, porque eu falava mesmo! Questionava o professor: por que minha resposta é igual à dela e vale menos? Por que eu não posso entrar agora na sala se você tá chegando agora? Eu perguntava tudo. Eles achavam que eu era uma neguinha muito atrevida, e não pode! Aí mandavam o SESOP me chamar. Elas falavam: você tem que se esforçar, olha que assim vai repetir o ano de novo. Eu pensei: pô... melhor eu parar de falar essas coisas. Eu questionava tudo! Mas só levava couro! (Ana, ex-aluna do Jardim, Transferência Externa/2016)

3.3.6. Racismo no Pedro II, existe?

Ana expõe como enfrentava as situações de racismo no *campus* que, até hoje, é o mais controverso no tema – se tomamos como referência as notícias citadas em nota anteriormente. Entretanto, ela decide se calar. Assume que não pode seguir esbravejando, porque se isso persistir, ela irá “morrer aluna do Pedro II”, em suas palavras. Então ela finaliza seu relato sobre como saiu do colégio, quando fazia o 2º ano pela segunda vez: “Eu já tinha reprovado no ano anterior em Física, sabia que ficaria de novo. Fui correr atrás, fiz ENCEJA e ENEM, passei na segunda vez”.

O silenciamento sobre as questões envolvendo racismo são frequentes, atingem alunos, familiares, servidores. A família, geralmente, não quer “causar problemas” e famílias negras sabem, pela experiência presente e ancestral, que falar sobre racismo é colocar os algozes como vítimas. Os problemas se voltam contra nós de tal maneira, que acabamos nos defendendo de causar a situação. Kabengele Munanga (2008) diz, sobre isso, que o racismo é um crime perfeito. Pertencemos a uma terra racista aonde não é possível encontrar os que promovem o racismo. Sem agente, não há vítima. Aprendemos isso como Ana estava aprendendo, na escola, sendo silenciada.

Perguntei sobre o sentimento que ficava, ao final de tudo. Ela fala, emocionada, sobre o que todos os entrevistados dizem que é maior: o amor pela escola. Ana ama e odeia, ao mesmo tempo.

Olha... eu amo o Pedro II. Amo mesmo! As amizades que eu tive, as experiências. Algumas coisas foram muito boas. Mas as que foram ruins, foram muito ruins... eu não consigo esquecer. E não é pra esquecer mesmo, porque eu aprendi muito... Eu aprendi tudo com isso! (Ana)

A saída da escola, quando por conclusão, é um momento muito sensível para todos: no SESOP há em geral uma preocupação em preparar um Conselho de Classe que cerque da melhor forma os alunos, das informações necessárias para que eles passem e saiam da escola sem uma (ou outra, em alguns casos) interrupção. Muitos docentes querem auxiliar alguns alunos, para que nem precisem do conselho. Percebe-se que alguns deles “saltam” em notas e são aprovados, como o caso abaixo, no qual o Conselho de Classe nem precisou ser votado, pois os docentes acharam por bem livrar a aluna do peso de ser APCOC (mesmo que, neste caso, como se tratava de aluna do 3º ano, ela não conviveria mais no espaço escolar Pedro II no ano seguinte).



Colégio Pedro II
Reitoria

Boletim de Notas

Data : 30/06/2017 16:28:08

Campus : ██████████

Ano Letivo : ██████████ Grau : ENSINO MÉDIO - REGULAR

3ª SÉRIE Turma ██████████ Turno ██████████

Matricula ██████████ Nome : ██████████ N° Chamada : 28

Disciplinas	Rendimento Escolar												Frequência												Totais	
	1°CERT.			2°CERT.			3°CERT.			Resultado Final															Aval.	Falt.
	prose	ap.prose	nd.prose	prose	ap.prose	nd.prose	prose	ap.prose	nd.prose	mat	rev	at	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez	rev	Aval.	Falt.	
PORTUGUÊS	4,9	8,0	6,5	19,5	5,9	5,9	17,7	6,2	24,8	6,2	3,2	5,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	75	0		
ESPAÑHOL	9,0	9,0	27,0	7,0	7,0	21,0	8,0	32,0	8,0	8,0	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	05	5		
EDUCAÇÃO FÍSICA E FOLCLORE	8,0	8,0	24,0	8,5	8,5	25,5	8,3	33,2	8,3	8,3	0	2	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	56	6		
DESENHO	2,8	4,8	3,8	11,4	4,6	6,7	5,7	17,1	4,8	19,2	4,8	5,3	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	70	4		
HISTÓRIA	8,4	8,4	25,2	7,3	7,3	21,9	7,9	23,6	7,9	7,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	05	0		
BIOLOGIA	8,0	8,0	24,0	6,5	6,5	19,5	7,3	29,2	7,3	7,3	0	3	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	40	6		
SOCIOLOGIA	6,0	6,0	18,0	8,0	8,0	24,0	7,0	28,0	7,0	7,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	70	0		
FÍSICA	5,0	5,0	15,0	4,9	6,0	5,5	16,5	5,3	21,2	5,3	4,6	5,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	0		
QUÍMICA	3,8	7,5	5,7	17,1	5,5	5,5	16,5	5,6	22,4	5,6	4,1	5,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	0		
MATEMÁTICA	2,7	5,2	4,0	12,0	4,2	5,4	4,8	14,4	4,4	17,6	4,4	5,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	55	0		
FILÓSOFIA	6,9	6,9	18,9	5,8	5,8	14,5	5,9	23,6	5,9	3,7	5,0	0	0	4	0	3	0	0	0	0	0	0	70	7		
GEOGRAFIA	5,5	5,5	16,5	6,2	6,2	18,6	5,9	23,6	5,9	3,7	5,0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	06	4		
																							1331	32		

Situação : APROVADO

Legenda:
 * - Lançamento de nota pendente / Nota não lançada.
 # - Procurar o coordenador da disciplina/ Nota não lançada.
 D - DISPENSA
 I - BENÇÃO

Devolva esta parte, datada e assinada, à Secretária de Campus ██████████

Recebi o Boletim do Aluno ██████████

Turma ██████████ Número de Chamada ██████████

Assinatura do Diretor _____

Data : _____

Assinatura do Responsável _____

Figura 3 – Boletim de Caso Excepcional/2015. FONTE: SIAAC/CPII.

Nas colunas abaixo do “Resultado Final” é possível verificar 7 PFVs (Provas Finais de Recuperação). Já mencionei que, nesta etapa, a média é 5,0, em lugar de 7,0. As notas foram arredondadas para que a aluna não precisasse ter seu último boletim como aprovada pelo conselho em tantas disciplinas. Isso também poderia ser percebido pelos demais integrantes do COC como uma desmoralização da equipe, com um número tão alto (seriam 6 disciplinas) de matérias para aprovar. Parece que, levando-se em consideração que a aluna não permaneceria na escola para falar sobre isso com outros alunos, aventando a possibilidade, ela teria então sido aprovada.

A ação foi legítima, pois o conselho é soberano. Percebendo de qual aluna se tratava, fiquei imensamente feliz, a família dela também, e ela conseguiu se formar junto com um grande número de alunos que entraram com ela no “Pedrinho”. A única questão aqui é o julgamento subjetivo: muito positivo em umas situações, tão depreciativo em outras. Diante de uma sociedade, e por conseguinte uma instituição, meritocrática, a pergunta que precisamos fazer é: quem merece e quem não merece o benefício de ter 6 notas arredondadas para ser aprovado sem, sequer, ter este registro em seu boletim? Quais os critérios utilizados? E, se existem, eles são utilizados em todos os *campi*?

Em suas análises sobre classificação racial e desempenho racial, Marília Pinto de Carvalho observou que era significativamente maior a proporção de alunos brancos elogiados, em relação aos alunos negros e, em relação à indisciplina, são os alunos negros os mais observados (CARVALHO, p. 102 – 103).

Compreendendo o ideal de democracia racial buscado pela instituição, evidenciado de forma mais factual no posicionamento da reitoria diante de um caso grave de racismo, conforme exposto anteriormente, compreendemos que o discurso é voltado ao apagamento das diferenças raciais, como problematizou Tomaz Tadeu (SILVA, 2009), ao dizer que este exercício de invisibilização das diferenças não permite o embate e, aqui, seria o embate a possibilidade de descortinar o racismo, ou seja: se não há diferença exposta, não há conflito, se somos todos iguais, capazes, sem cor, não há racismo. Se não há como apontar como o racismo opera¹²³ nos Conselhos de Classe e nas demais avaliações subjetivas, a exclusão segue incólume.

¹²³ Refiro-me aqui a formas concretas e substanciais de apontar o racismo (objetivo perseguido por todo o Movimento Negro Unificado, já que não há um só cidadão no país julgado por racismo, apenas injúria racial). Tal presunção consiste no fato de, como mulher negra de pele preta, eu conseguir identificar todas as situações racistas cotidianamente, inclusive enfrentando-as. Entretanto, em uma sociedade

Houve certo receio de minha presença ter criado um viés na pesquisa. Alunos já me conheciam, sabiam da minha atuação e posicionamento na escola. Tive o cuidado de fazer perguntas abertas e não tendenciosas sobre preconceito, discriminação e questões raciais. Apesar disso, percebi um esforço de alguns entrevistados para responder à questão sobre discriminação e preconceito, em detrimento das demais. Perguntei se eles haviam percebido ou vivenciado algum caso de preconceito e/ou discriminação que tenham visto e gostariam de contar/comentar. Mais uma vez, ratifiquei a presunção sobre a invisibilidade da questão racial para quem não se considera negro. Tentarei mostrar a complexidade da questão através das seguintes respostas:

Olha, Alê, a gente sabe que tem problema. Mas isso é o Pedro II, cara! Não tem como colocar todo mundo pra dentro, ali [pensando no que dizer, esfregando as mãos] e o pessoal assim [cobre a boca e pensa por alguns segundos]. As pessoas mais pobres [fala ainda esfregando as mãos como se passasse um creme] você sabe como é difícil se manter ali [para as mãos e baixa a cabeça, acenando negativamente]. Você vai achar que é discriminação eu dizer assim [balançando a cabeça positivamente, colocando a mão no coração]? (Doro, ex-aluno de SCIII, branco)

Ah... já vi um aluno gay ser chamado de [diz nome pejorativo]. Mas o garoto era muito efeminado mesmo! Nem sei se o inspetor chamava assim por maldade. (Beto, ex-aluno do colégio, branco)

Sei lá, mas eu acho que era discriminação o professor colocar apelido em aluno de negão. Só a gente que tinha intimidade podia, se quisesse. Isso não é legal. Nem eu lembro o nome do negão! Ficou negão e pronto. Ele nem se manifestava, ficava quieto. Pensando hoje, eu acho que ele não gostava. Mas só passei a pensar nele no dia que a gente teve aquela roda depois do filme, lá no *campus* [fala sobre um evento aonde tivemos um debate abordando questões raciais, depois de assistirmos a um filme]. (Dinha, parda, ex-aluna do HII, parda)

Tinha piadinhas, né? Piadinhas que a gente sempre acha, né? [sorri, meio sem jeito] Depois que a gente percebe que é mais triste do que isso. Engraçado... essas coisas internalizam tanto [entristece, baixa a cabeça]. Mas assim, de grave? Nunca vi nada tipo assim, agressão, nada disso. [Pergunto como faziam para resolver essas questões na

estruturalmente racista (ALMEIDA, 2019) não temos como combater o racismo “apenas” com nossas afirmações embasadas empiricamente.

escola] Hummmm... não [resolviam] sempre. Pô, a gente vai lá no SESOP falar com uma pessoa, que manda a gente falar com outra pessoa, que manda a gente falar com outra pessoa e... nada! (Zizi, ex-aluna de SCII e RII, branca)

Eu via as risadinhas dos meus colegas no futebol, com um colega meu. Ele era mais escurinho, sabe? Comigo, nunca vi. Mas com ele, tinha. (Marcos, ex-aluno do HII)

Ah, cara... Olha... Esse papo começou a rolar lá, com um grupo de meninas que tudo era discriminação, assédio. Papo mais chato era esse. Até uma vez, teve uma coisa, sim... jogaram casca de banana no garoto. Mas foi sacanagem, nada a ver. (Jau, ex-aluno HII, branco)

A gente ficava quieto. Nunca tinha dado nenhum problema lá no *campus* capaz de fazer a gente se manifestar, sabe? Mas teve o papo do NEAB, começaram a falar coisas de negritude, professor falava até meio com cuidado com a gente [negros]. Teve uma Frente Negra. As coisas foram ficando mais difíceis pros racistas [risos], mas eles continuavam agindo. A gente que se juntou mais. (Lene, ex-aluna SCIII, preta)

Busquei fazer um recorte das falas mais diferentes. Outras dizem a mesma coisa, com palavras sinônimas, são consonantes. O que tento deixar evidente aqui é o pertencimento: aonde ele existe, há um posicionamento, há incômodo. Isso pode ser constatado na fala asseverada de Ana, com suas experiências marcantes no *campus* Jardim. Mas também na fala silenciadora de Doro e Jau, alunos brancos que também mostram seu pertencimento. A pesquisadora Luciana Alves, ao falar sobre o branco nas relações que se estabelecem na escola, pontua o silêncio como marcador no debate racial:

Os significados de ser branco [discutidos na pesquisa sobre o contexto escolar] revelam que a idealização que os alicerça está atrelada à suposta superioridade da brancura, já que esta se constrói em diálogo com as significações negativas sobre a negritude. Daí que a questão central não seja só a visão positiva da brancura, mas a relação de hierarquia e subordinação de outras pertenças raciais que ela pressupõe, ensejando a desigualdade. Questionar os significados atribuídos à brancura é questionar as bases do racismo e confrontar o silêncio que marca os debates atuais sobre as relações raciais centrados na perspectiva de negros. Em suma, discutir os significados da brancura é uma possibilidade de transformar o combate ao racismo num problema de todos nós, negros e

brancos, visando à construção de uma educação que combata as desigualdades raciais seja na escola, seja fora dela. (ALVES, 2012, p. 167 – 168)

Não basta falarmos sobre a igualdade (pois ora somos todos iguais) ou a diferença (porque também se prega o respeito à diversidade) na escola uma vez por ano. Isso demarca ainda mais o lugar que cada um ocupa e é percebido pelos alunos negros:

Depois [referindo-se ao incidente racista ocorrido no *campus*] a gente via aquele circo armado em novembro, como se nada tivesse acontecido. Um tal de chamar preto daqui e dali pra falar. Depois volta ao normal, ninguém fala mais nada e eles voltam a tacar banana no garoto que nada acontece! (Ana, *campus* Jardim, preta)

Mas também corrobora com a crença, para os alunos brancos, de que esse é o modo de operar para silenciar os embates percebidos na instituição. Depois da fala de Jau (ex-aluno do *campus* Floresta, concluinte/2015, branco) sobre o incidente racista ocorrido no *campus* Jardim¹²⁴, indaguei o que ele achava da reação sobre o incidente racista no outro *campus*. Ele manteve a fala de que era uma brincadeira, “sacanagem” (sic.), dos garotos e que percebia uma impertinência sobre a questão, justificando:

Pô, esse colégio tem tudo: tem sapatão, tem bicha, tem gente de todas as cores. Não dá pra falar que tem preconceito, discriminação. Tem até festa de LGBT né, que se fala? Tem tudo! Acho até que tem umas coisas meio exageradas... assim... novembro, não é porque tô falando contigo, não. Mas novembro não precisava ser tudo negro: novembro negro, não sei o que lá negro, consciência negra! Tá, mas os professores lá falaram as coisas todas, mostraram até gráfico dizendo da desigualdade. Eu entendi. O que eu tô falando é, tipo... não tem gente branca pra todo lado falando que sofre isso e aquilo, entende? Daí a escola abre essa brecha e tudo é negro que sofre racismo, entendeu? (Jau, *campus* Floresta, branco)

A fala de Jau é expressiva e sem a vergonha que intimidou/limitou outras falas, me fazendo perceber que algo ainda precisava ser dito. Uma data imposta, segundo o ex-aluno, para falar sobre diferenças que ele, ao longo dos anos, não era obrigado a pensar. Ele estudou Sociologia, Filosofia, História e Geografia, mas nada disso abordou questões que o fizessem enxergar a desigualdade racial. Jau concluiu o Ensino Médio há 5 anos.

¹²⁴ Ah, cara... Olha... Esse papo começou a rolar lá, com um grupo de meninas que tudo era discriminação, assédio. Papo mais chato era esse. Até uma vez, teve uma coisa, sim... jogaram casca de banana no garoto. Mas foi sacanagem, nada a ver. (Jau, ex-aluno do *campus* Jardim, branco)

No período o NEAB começava suas atividades nos *campi* e, possivelmente, sua lembrança de “exagero” sobre o negro foi do último ano na escola. Percebe-se um incômodo sobre a diversidade, quando ele diz que o colégio “tem de tudo”, até “gente de todas as cores” (sic.). Mais uma vez, criticando a tolerância: Jau pode ter sido estimulado a suportar, admitir, tolerar as diferenças, mas não houve, até que ele saísse da escola, compreensão ou debate sobre elas. No entanto, sua fala, mesmo incomodada, é de um lugar aonde os outros estão ocupando este lugar porque o colégio é muito bom e permite que isso aconteça, ou seja: ele está falando do lugar referência sobre os “diferentes” dele.

Quando perguntei sobre a relação deles com os servidores em geral, Zina traduziu em uma frase ácida, grifada abaixo:

No “Pedrinho” tinha uma professora, Ângela, que era muito legal comigo, atenciosa. E a gente sabe que não tem professor que acha a gente bonitinho, fofinho. Ela era legal. **No Pedrão, a gente olha pra eles, eles olham pro papel** [falando das idas à secretaria]. Não tem relação, de te olhar, ver se você tá bem. Não tem contato. Eu tinha contato com quem? Com as tias da limpeza, porque... né! Identidade, só tem elas ali! Tinha contato também com as tias da cantina, porque elas sempre foram uns amores [fala sorrindo e fechando os olhos]... e eu sempre via minha avó também naquela posição. Ela não estava ali, mas eu a via ali.

Zina é contundente em seu posicionamento, enquanto preta e lésbica. Relata casos de assédio, que foram muitos relatados por alunas que se preocupavam em não falar o nome dos professores. Mas é muito importante compreender que é uma postura ratificada pelo machismo estrutural, exibido nas palavras de Beto e Jau, por exemplo. Zina fala sobre o uso de saia, da meia $\frac{3}{4}$, do sutiã colorido dentre outras coisas, que inspetores recomendavam que elas não usassem, “para não provocar”, complementa. Ela foi a única a falar sobre o pertencimento entre alunos, porque a questão dos grupos que se formam na escola é muito importante. Diz que seu posicionamento em assumir a homoafetividade limitou muito suas amigas na escola. Lembra que tinha um grupo de meninas brancas que eram muito amigas, porque as meninas negras “tinham que exibir corpão e eu sempre fui preta gorda” (sic.)!

O estereótipo das meninas negras na escola não é um tema a ser abordado nesta pesquisa, até mesmo porque já passamos pelo momento de verificar o quanto o número de pretos nesse colégio é pequeno. No entanto, se observarmos especificamente as

meninas negras (pretas e pardas), teremos uma questão densa para ponderar: como sentir-se valorizada em uma instituição que prioriza resultados quantitativos e uma beleza que não se parece em nada com a delas?

Zina ressaltou como o colégio acirra as competições e não dá suporte para que os alunos se amparem em relação a isso. Solicitei que ela explicasse melhor e ela complementou: “Assim... todo mundo tem que ser muito bom, e quem não é bom, que se vire, sabe? Mas também, quem se acha muito bom fica aquele tipo de pessoa que se tira um 9,5, desaba!”. Provoquei também a sua frase, acima: “Não tem professor que acha a gente bonitinho, fofinho”. Zina sorriu e me indagou se eu tinha essa lembrança. Não, eu não tinha. Uma ferida que há muito se perpetua: a falta de afetividade. Afeto é um estímulo e, segundo a pedagoga Jeruse Romão (2001, p. 162 – 163), as queixas sobre a falta de estímulo é frequente entre as mães negras, sobre seus filhos na escola.

Sobre inclusão (educação para alunos portadores de necessidades educacionais especiais), Tina pontuou, inclusive, que alguns professores reclamavam do barulho da máquina de escrever em braile, de um colega cego da turma. Ela presumiu que isso era feito de tal modo, que não era para falar com o aluno cego, mas com os demais, para que reclamassem por se sentirem incomodados. Ela falou com alívio, sobre a maioria abraçar a causa das minorias: “Tipo... não precisa ser do contra, sabe? É só ajudar, poxa!”, afirmou sensibilizada, mas, de certa forma, criticando as pessoas que se mostram críticas demais, as pessoas “do contra” (sic.).

É possível perceber o cuidado com as diferenças entre os alunos, deles por eles mesmos, nas falas de como se ajudavam quando notavam a dificuldade econômica de algum colega, ou em determinada disciplina. Um aluno negro vendia “sacolê de farofa” no *campus* Humaitá II, para complementar o almoço e, segundo Ana, foi um sucesso. Também houve o grupo de estudos de línguas, porque todos acreditavam que o problema era Matemática, mas em São Cristóvão II, como pontuou Eneida (ex-aluna de SCIII) “eles [professores] deviam achar que a gente nasceu falando Inglês! Do nada era uma exigência só, como se todo mundo tivesse vindo de cursinho, ou tivesse esse arrego da família”.

As Frentes Negras que surgiram foram um reforço identitário e auxiliaram alunos negros a se conhecerem. A Frente Negra de São Cristóvão foi uma das primeiras a se constituir enquanto grupo no colégio, no *campus* SCIII. Michelle Lima (2016) afirmou que a identidade da resistência “dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma

opressão¹²⁵” e que, portanto, a organização de uma Frente Negra no interior do grêmio estudantil se constituiu como um importante grupo dentro e fora da escola e prosseguiu em sua defesa:

Combater o racismo não significa apenas combater uma opressão ou uma ofensa individual. Não nos esqueçamos que o racismo exclui negros do mercado de trabalho, que o racismo limita o acesso dos negros a determinados espaços, que o racismo interfere no processo de construção da identidade dos negros e que, muitas vezes, o racismo mata. Neste sentido, a presença desses corpos negros no interior do Colégio Pedro II é importante, assim como a atuação de jovens que, como eles mesmos disseram, têm um ideal. (LIMA, 2016, p. 121)

Aquilombar-se, termo transgredido do significado de reunir negros escravizados fujões, é uma das melhores e maiores estratégias vivenciadas pelos alunos na escola. Com todas as questões que eles enfrentam, ainda que discutam e discordem em quase tudo quando reunidos, eles aparecem juntos e isso transforma o espaço.

Ainda se percebe certa timidez nas estratégias de grupo entre os alunos negros, até mesmo porque o racismo faz com que pessoas brancas hajam com espanto ao ver negros reunidos:

Parece até que a gente tá invadindo alguma coisa... um silêncio, sabe? Aqueles olhares. O tempo todo era pra gente achar que estava no lugar errado. Engraçado: já viu um refeitório parar quando seis garotos brancos entram? Então por que a gente entra em grupo e eles ficam olhando como se fosse acontecer alguma coisa? (Lene, ex-aluna do *campus* Horta, preta)

Lene relatava sua experiência de enfrentamento, e de como foi começando a entender que era racismo o que estava vivenciando no *campus*, depois que chegou ao “Pedrão”. A impressão era a de que, ali na entrevista, tinha se dado conta do quanto já havia enfrentado. Parou, silenciou por alguns segundos e olhou novamente para mim, dizendo: “Acho que tem coisas que a gente nem sabe que sofre...” (sic.). Perguntei se ela estaria se referindo a alguma sensação específica. Ela demorou para responder, hesitou. Mas acrescentou:

¹²⁵ CASTELLS, Manuel. 1996.

É que tem coisas que eu só parei pra pensar quando conversava com o pessoal [outros alunos negros amigos, na escola], porque em casa minha mãe meio que... tipo... falava assim: deixa isso pra lá, filha! Eles é que são ignorantes! E eu deixava. Mas ficava aqui dentro... aí eu acho que esquecia. Mas quando a gente para pra lembrar, vem tudo! (Lene)

Concordando com Lene, acrescentando que a formação em pedagogia precisa levar o racismo como pauta na reelaboração permanente de seu currículo, abrindo espaços para a expressão da vivência discente, porque creio neste profissional como um dos elementos necessários para uma educação não só democrática, mas equânime. Não se trata de pesquisar para falar em estatísticas apenas, somos os números, temos uma expressão única de realidade e a escola precisa lidar com o racismo que reforça, com a desigualdade que produz.

3.3.6. Os jubilados

A jubilação na escola era considerada a forma mais extrema de exclusão de alunos, pela característica de impedir que ele renovasse sua matrícula por imposição de uma regra, ao repetir a mesma série consecutivamente pela segunda vez. Entretanto, depois da publicação da nota da reitoria (BRASIL, 2016) evidenciando que, apesar da norma ter sido derrubada, ainda havia alunos que não renovaram as matrículas por iniciativa própria, tivemos pistas de que ainda havia práticas de exclusão a se combater. Outra evidência é o percentual de alunos que não concluíram os estudos no colégio, que supera os 50%, ou seja, a jubilação não se configurou como a maior responsável por esse quadro de não conclusão do Ensino Médio na escola. Como afirmei anteriormente, a transferência interna ainda é uma questão a ser desvendada. O quadro abaixo mostra o total de alunos jubilados por *campus* e ano/série.

	ENI	HI	SCI	TI	TOTAL Por Série
6º Ano	2	2	6	0	10
7º Ano	7	3	9	0	19
8º Ano	2	1	1	1	5
9º Ano	0	0	1	0	1
1º Ano Ensino Médio	1	1	0	1	3
TOTAL Por <i>Campus</i>	12	7	17	2	38

Tabela 22- Jubilados por *campus* e ano/série. FONTE: SIAAC/CPII. Elaboração própria.

O ano mais difícil para obter aprovação para os alunos desta coorte foi o 7º ano do Ensino Fundamental e, por consequência, o ano que houve o maior índice de reprovações e jubilações. Em percentuais, por *campus*, observamos:

	ENI	HI	SCI	TI	TOTAL
TOTAL (Ingresso no <i>campus</i>)	91	85	155	86	417
Total de Jubilados	12	7	17	2	37 ¹²⁶
Percentual de Jubilados Por <i>campus</i> [%]	13,18	8,23	10,96	2,32	8,87

Tabela 23- Percentual de jubilados por *campus*. FONTE: SIAAC/CPPII. Elaboração própria.

O ENI foi o que mais jubilou alunos do grupo pesquisado, atingindo mais de 13% do grupo que ingressou naquele *campus*. Na sequência, SCI e HI. O *campus* TI teve o índice mais baixo de jubilações, mas seus índices de reprovação são altos. Buscando explicações para essa aparente contradição, entre altos índices de reprovação com baixos índices de jubilação, pode-se investigar se as taxas de aprovação por Conselho de Classe, nesse período, foram muito altas.

Observando a jubilação pela autodeclaração de cor/raça, temos:

Cor/raça	Total Ingressante	Jubilados	[%]
Brancos	182	11	6,04
Pretos	37	4	10,81
Pardos	165	18	10,90
Indígenas	38	4	10,52
Amarelos	0	0	0

Tabela 24- Percentual de jubilados por autodeclaração de cor/raça. FONTE: SIAAC/CPPII e GERES. Elaboração própria.

Alunos brancos tiveram o menor percentual de jubilação entre todo o grupo. Pretos e pardos são jubilados em uma proporção muito semelhante. Autodeclarados indígenas também foram jubilados em um percentual próximo ao de negros, se somarmos

¹²⁶ São 38 alunos no total, mas aqui foi desconsiderado o aluno autodeclarado como “outros” em relação à cor/raça, já que esta categoria ainda não havia sido levada em conta em outras análises.

pretos e pardos. Os dados nos remetem novamente ao questionamento sobre a relevância da cor da pele para a avaliação subjetiva do Conselho de Classe final, já que alunos “birrepetentes¹²⁷” eram levados para discussão com essa preocupação.

Acreditando que os alunos jubilados, em entrevista, poderiam auxiliar a compreender como as causas e consequências desta situação acadêmica busquei o contato de todos os 38 alunos jubilados. Somente dois alunos retornaram, dos 6 que consegui contato telefônico.

O primeiro, Beto: branco, ex-aluno do *campus* Floresta, 22 anos, saiu do colégio em 2013 no 1º ano do Ensino Médio, reprovado em Matemática e Física. O segundo, Nicolau: 22 anos, saiu do colégio em 2014 no 9º ano do Ensino Fundamental, reprovado em praticamente todas as disciplinas.

Em momento anterior, mostrei o boletim de uma aluna de 3º ano, que não estava em situação de jubilação, entretanto teve várias notas arredondadas na recuperação final, para que o boletim não tivesse o registro de APCOC. Era ano de formatura, isso não faria a menor diferença acadêmica. A despeito disso, o conselho decidiu por arredondar suas notas para que isso não “manchasse” seu boletim.

Em oposição, o caso de Nicolau pode ser avaliado da seguinte forma: ele foi reprovado no 7º ano em 2010 em Matemática e Ciências¹²⁸, mas as notas de 2011 mostram que ele foi aprovado sem precisar do Conselho de Classe. Suas médias, neste momento, eram boas: Inglês (8,4), Francês (8,2), Matemática (8,0) e Desenho (9,2) deixam evidente que ele estava bem em áreas diversificadas. Em 2012 foi APCOC para o 9º ano em Geografia, por 0,6 na média. Em 2013 ficou reprovado no 9º ano em 4 disciplinas: Português, Artes, Geografia e Matemática. Em 2014 ficou reprovado novamente, no mesmo ano/série, e jubilado em todas as disciplinas, exceto Educação Física, Educação Musical e Inglês.

¹²⁷ Adjetivo utilizado para os casos de alunos que corriam risco de jubilação, pois estavam na segunda reprovação consecutiva.

¹²⁸ Consegui abrir o arquivo, mas não baixá-lo. Mas as médias estavam muito próximas, por isso ele relata que a mãe foi ao colégio, saber se havia algum motivo especial para ele não ter sido APCOC.

	POR	ING	FRA	ART	EFI	EMU	GEO	HIS	CSO	CIE	MAT	DES
7º Ano / 2011	7,5	8,4	8,2	7,7	8,4	7,0	6,7	5,7	7,4	6,4	8,0	9,2
8º Ano / 2012	5,1	8,1	6,1	5,8	9,4	6,5	4,4	5,4	5,1	6,8	5,1	7,4
9º Ano / 2013	4,0	7,3	6,0	4,6	7,4	7,9	3,3	5,5	5,0	5,9	3,4	5,3
9º Ano / 2014												

Tabela 25 - Nicolau - Comparação de situação final. FONTE: SIAAC/CPII. Elaboração própria.

Conjecturando, podemos projetar um Conselho de Classe como o que arredondou as 6 notas para a mesma aluna, no qual o caso de Nicolau seria analisado de outra forma, possibilitando, por exemplo, o arredondamento de duas notas em 2013, para que o conselho julgasse a aprovação em outras duas. Pensando ainda mais antecipadamente, a nota de Geografia sendo arredondada em 2012 (não 6 disciplinas, apenas uma e, nesse caso, o aluno seguiria na escola e isso faria diferença para a sua vida acadêmica local) possibilitaria que o conselho analisasse a situação de Nicolau em 2013.

Observando mais detidamente as notas acima, Nicolau caiu em franco declínio. As anotações sobre o aluno, em meu caderno de campo, falam de sua lentidão e que ele quase não pegava o material nas aulas quando ainda era do 6º ano (o comentário ressurgiu nas minhas anotações do conselho do 8º ano). Fiz alguns atendimentos ao aluno, sempre cabisbaixo e, quando conversei com a responsável, percebi que ela tinha certa impaciência e culpabilizava Nicolau pela situação em que se encontravam (no plural, pois a impressão era a de que a família toda passava pela situação que o aluno enfrentava: dificuldade, vergonha, desqualificação). No aluno, estavam visíveis o desgaste, o cansaço, a desistência. É possível que um simples 0,6 tivesse dado o estímulo que ele necessitava para fantasiar uma realidade diferente, na qual os professores acreditassem em seu potencial.

Abaixo, o mapa da turma de 1º ano do Ensino Médio, de quando Beto foi jubilado:



Mapa de Notas MÉDIA FINAL

Campus

Nome do Aluno	COC	Nº	POR	POR	ESP	ING	FRA	ART	EMU	EFI	HIS	BIO	SOC	FIS	QUI	MAT	FIL	GEO
		1	5,8	(*)	7,2	(*)	(*)	8,1	5,0	7,3	6,7	5,5	5,7	5,5	6,2	5,0	5,2	5,4
		2	5,4	(*)	7,9	(*)	(*)	7,0	5,6	7,3	7,3	5,5	6,2	6,2	5,6	2,7	7,2	7,1
		3	0,0	(*)	(*)	0,0	(*)	0,0	0,0	0,0	(*)	(*)	0,0	0,0	(*)	0,0	(*)	(*)
	X	4	0,1	(*)	(*)	(*)	(*)	0,0	0,0	1,3	(*)	(*)	0,0	0,0	(*)	0,0	(*)	(*)
		5	7,0	(*)	(*)	7,4	(*)	8,4	8,6	7,7	7,5	7,2	7,0	7,0	7,0	5,4	7,8	8,1
		6	5,4	(*)	5,0	(*)	(*)	8,0	4,6	6,9	8,8	5,3	5,6	4,8	5,7	5,0	7,0	8,0
	X	7	4,4	(*)	7,1	(*)	(*)	7,1	7,0	7,7	5,2	5,2	5,3	3,0	5,0	3,8	5,2	6,0
	X	8	5,6	(*)	(*)	8,4	(*)	7,6	7,0	8,5	7,7	5,1	8,5	4,7	5,0	2,3	7,4	8,0
		9	6,3	(*)	(*)	7,6	(*)	7,8	7,4	6,8	7,0	5,5	5,0	5,8	6,7	6,0	7,3	6,2
		10	6,7	(*)	(*)	7,3	(*)	7,0	7,0	8,3	7,5	5,6	7,6	6,1	5,0	3,9	6,6	7,5
	X	11	5,2	(*)	3,9	(*)	(*)	7,0	5,2	9,0	5,0	4,4	3,6	3,7	3,6	2,9	6,3	7,0
	X	12	6,1	(*)	(*)	7,0	(*)	8,3	8,5	7,9	7,3	7,1	5,4	7,0	6,9	5,0	7,0	8,5
		13	6,0	(*)	(*)	7,0	(*)	7,1	5,3	5,1	7,0	5,0	5,3	5,5	5,2	5,0	5,9	7,5
		14	5,5	(*)	(*)	6,6	(*)	8,6	8,3	9,0	7,0	7,0	6,0	5,7	7,3	5,0	6,3	8,1
		15	7,0	(*)	(*)	8,1	(*)	9,2	7,4	7,7	9,3	8,3	7,9	7,6	6,6	5,8	7,6	9,2
		16	7,2	(*)	4,7	(*)	(*)	7,0	7,6	5,0	9,3	6,5	7,9	6,2	6,2	5,0	6,3	8,5
		17	8,2	(*)	(*)	8,9	(*)	8,5	7,8	8,3	8,9	7,3	7,9	8,4	7,6	7,0	8,2	8,8
		18	5,1	(*)	(*)	7,3	(*)	7,0	8,8	8,5	7,0	5,8	5,6	5,1	2,1	3,1	7,0	7,8
		19	7,7	(*)	8,6	(*)	(*)	9,0	7,3	7,4	8,9	7,5	7,4	7,3	6,7	5,6	8,1	8,8
		20	7,0	(*)	8,0	(*)	(*)	8,0	8,3	7,2	8,6	6,6	7,8	6,9	6,7	5,2	8,6	8,0
		21	5,0	(*)	7,1	(*)	(*)	8,0	7,7	5,7	7,4	7,0	7,2	5,9	7,0	5,9	7,0	7,4
		22	5,0	(*)	5,6	(*)	(*)	7,3	7,0	6,3	8,0	6,0	5,2	6,1	5,5	5,6	6,2	7,8
		23	6,0	(*)	(*)	7,9	(*)	7,0	7,3	6,9	7,1	6,0	7,2	7,0	6,6	4,2	7,5	7,8
	X	24	6,4	(*)	(*)	7,0	(*)	7,0	7,5	6,9	7,1	5,0	5,3	5,5	5,5	3,9	7,0	7,9
		25	5,9	(*)	(*)	7,8	(*)	5,8	8,2	8,0	7,0	7,4	5,2	7,0	7,3	6,1	7,3	7,1
	X	26	1,1	(*)	(*)	1,0	(*)	(*)	(*)	1,3	(*)	(*)	1,3	0,9	(*)	0,6	(*)	(*)
	X	27	5,0	(*)	(*)	5,8	(*)	7,0	5,9	8,1	7,1	5,0	6,1	7,0	4,8	2,8	6,3	8,0
		28	5,5	(*)	(*)	7,2	(*)	7,5	5,9	6,2	7,3	5,1	5,4	5,8	5,8	7,0	6,2	7,0
	X	29	4,7	(*)	(*)	5,3	(*)	7,5	7,3	8,5	5,0	3,2	3,8	5,0	4,5	2,3	5,8	7,0
		30	0,8	(*)	(*)	(*)	(*)	3,6	(*)	7,9	2,2	(*)	1,2	2,2	(*)	1,0	(*)	1,4

Figura 4 - Mapa de Notas – Turma de 1º ano do Beto/Jubilação. FONTE: SIAAC/CPII.

Quando um aluno é APCOC no ano anterior, é colocado um “X” na coluna “COC”. Durante algum tempo isso foi um problema, hoje não é mais, pois mesmo o aluno sendo APCOC seu caso pode ser avaliado pelo conselho, para uma possível aprovação ser votada.

Verificam-se alguns casos de abandono/desistência ou transferência externa durante o ano: são aqueles casos em que os alunos começaram o ano, mas não realizaram todas as avaliações. Estes casos trazem muitas notas zero: são os números (de chamada) 3, 4, 23 e 30. Beto é um deles.

Alguns APCOC seguem com problemas para acompanhar o conteúdo da escola. Isso porque a recuperação ainda é uma dificuldade em uma realidade que o tempo do professor é dividido entre tantas obrigações, que o aluno fica à mercê do tempo restante. Ainda não é possível responder à pergunta: se reprovamos o aluno, qual projeto irá

auxilia-lo para que ele não permaneça com as mesmas dificuldades na disciplina? A reprovação é para que o aluno busque seus meios de superação. Beto, um dos APCOC desta turma, teve um bom acompanhamento em Educação Física. É o que podemos concluir deste caso. O aluno não se lamenta tanto. É possível perceber algum ressentimento, quando diz que “ia tudo bem, até o 1º ano” (Beto). Talvez, por isso, tenha decidido não conceder a entrevista. Mas ele concluiu o Ensino Médio em 2017, em uma escola estadual, na EJA.

Nicolau falou de sua vida, depois que saiu do colégio:

Primeiro a gente fica, né? Assim, perdido. Porque a mãe da gente diz que a gente é burro, que perdeu a oportunidade da nossa vida, que ela ia me jogar numa escola pública e tudo. Foi chatão (sic). Meu pai pouco aparecia, mas quando minha mãe contou que eu tinha “jogado o Pedro II fora”, quis me dar lição de moral. Aí que deu tudo errado, mesmo. (Nicolau, ex-aluno do *campus* Horta, jubilado/2014, pardo)

Pensei em como perguntar, de forma mais delicada ou menos invasiva, sobre a situação econômica da família: se eles tinham empregado muitos recursos (explicadora, transporte, material) na permanência dele na escola. Mas Nicolau logo prosseguiu em sua fala sobre a vergonha que teve, quando saiu da escola:

Eu não queria nem pensar em ir na escola ver os amigos. Eu tinha alguns... minha mãe falava que eu só queria isso, farra. Nunca quis farra. Até era pequeno pra isso, acho. Eu tinha vergonha era dela, das coisas que ela falava que eu ia ser, que ela ia ter filho formado no Pedro II, mas não teve... [se emociona]. Minha mãe é guerreira, sabe, Alê? Você lembra dela, né? Zangadona! Boladona! (sic.) Ela gastava qualquer coisa se fosse pra eu estudar e deu ruim. Deu muito ruim. Eu nunca mais achei que fosse dar pra estudo. Mas com o estudo de lá [do Pedro II] eu consegui esse emprego e ajudo ela. Mas ainda acho que tá pouco. Tá pouco pro que minha mãe queria, sabe? Tá pouco... [baixa os olhos, esfregando as mãos, e complementa] eu queria que minha mãe tivesse orgulho de mim. (Nicolau)

Havia um roteiro para os alunos jubilados. Mas eu deixei Nicolau falar. Lembrei de como ele era quieto, de sua mãe falando bem alto durante alguns atendimentos, e baixei minha voz. Mesmo sabendo que a jubilação não é o que mais exclui, pensei por diversos momentos depois dessa entrevista sobre quando a exclusão está em nossas mãos, o que fazemos com ela, suas proporções, o que causa na família e não só ao aluno.

Sobre o envolvimento da família com as questões raciais, a professora Iolanda Oliveira, em pesquisa sobre representações e trajetórias docentes, pontua aspectos da realidade familiar de docentes negros, nas quais:

[...] o tema é tratado só ocasionalmente, quando ocorre algum problema, às vezes relatado pela mídia, ou em decorrência de algum fato social oriundo de grupos de militantes, mas não a partir de uma decisão familiar de incluir a questão na formação dos seus componentes, tanto de parte dos pais dos entrevistados quanto de parte destes para com os seus filhos, entre aqueles que os têm. A situação se agrava, quando, sendo a família mestiça, ou mesmo sendo negra, seus membros acentuam a gradação da sua cor, apontando vantagens para os que têm a pele mais clara ou os cabelos menos crespos. (OLIVEIRA, 2006, p. 109)

Tal realidade, exposta por docentes, interfere na vivência do “ser negro” em todas as famílias, de alguma forma, a partir do momento em que somos todos, brancos e negros, afetados pelo ideário de democracia racial. Mestiços, pardos,

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS – AO PEDRO II TUDO OU NADA? DEPENDE...

As entrevistas iam chegando ao fim e eu solicitava que os entrevistados deixassem uma mensagem sobre o colégio, uma espécie de recado ou conselho para quem fosse passar pelo que eles passaram. O objetivo era tentar coletar algo do que eles consideravam importante para a travessia.

Nesse momento de forma geral eles enalteciam o que era mais importante “Tem que estudar muito, mas muito mesmo!” (Zizi), ou “Aproveitar tudo de bom que esse colégio oferece, que é muita coisa para aproveitar. Não pode perder as oportunidades!” (Tina). Outros pensaram nos cuidados que são muito específicos para quem estuda na instituição: “Nada de ficar em PFV em um monte de matéria, tem que se livrar logo na primeira certificação” – Inês, referindo-se à recuperação (Prova Final de Verificação) e às avaliações trimestrais, chamadas de certificações.

Foi possível constatar que para estes alunos nem sempre ficou claro o que colégio esperava deles, portanto, nessas declarações o senso comum dita as regras. Nesse sentido, em depoimentos permeados por emoção e por um conjunto de memórias, a tradição ganha de qualquer dado que possamos oferecer: “ao Pedro II, tudo!”.

Ao Pedro II, tudo ou nada?
Tudo!
Então como é que é?
Tabuada!
Três vezes nove vinte e sete
Três vezes sete vinte e um
Menos doze ficam nove
Menos nove fica um
Zum, zum, zum. Paratibum!
Pedro Segundôooooooooooooô! (Tabuada CPII)

O grito de guerra, ou Tabuada, é entoado em todas as comemorações, sem exceção. Sempre há alguém que puxa o coro e, não são raras as vezes que lágrimas surgem nos olhos dos mais velhos. Há famílias inteiras que estudaram ali. Muitos pais sonharam em colocar os filhos na mesma escola que formou suas melhores recordações. Alguns responsáveis que atendi, durante o trabalho no campus São Cristóvão, se emocionavam ao entrar na sala do setor – que era uma sala de aula há décadas. Outros adoravam entrar

na escola, pois haviam sonhado em estudar lá, sem êxito, colocando essa expectativa no filho.

Um colégio como o Pedro II, embora contemporâneo, carrega consigo uma longa História. Não há como se desfazer do que ele construiu ao longo de quase 200 anos de existência. E nós, educadores e educadoras comprometidos com uma educação democrática, equânime e de qualidade, também não queremos tentar fazê-lo. Participamos de um dos espaços educacionais mais privilegiados da cidade; estamos cercados de uma equipe acadêmica cuja formação se deu, primordialmente, em instituições públicas tão prestigiadas quanto essa. Temos teatros, bibliotecas com raros exemplares e, ao mesmo tempo, livros atualizados e necessários à contextualização da juventude atual com a qual temos de aprender a lidar. Ainda conseguimos nos especializar com a anuência da instituição. Frequentamos eventos educacionais variados por todo o país e fora dele. Publicamos trabalhos que se tornam referência em nosso meio profissional.

Todos os entrevistados, sem exceção, se emocionavam ao chegar ao final da entrevista: com um sorriso largo, com aquele olhar de “já acabou?”; agradecendo por ter sido chamado a contribuir com o colégio; ou agradecendo por ter sido ouvido. Esses alunos que queriam ser ouvidos me chamaram a atenção para o silenciamento como forma de manipulação da memória coletiva (POLLACK, 1992) e como isso é útil à tradição que se renova a cada ano, quando aqueles alunos choram e se emocionam no auditório, enquanto docentes choram e se emocionam no palco: memórias. Os lugares vazios se ocupam muito rapidamente e nossos alunos ausentes não são percebidos. Suas falas silenciadas tornam-se ocultas. Ao Pedro II tudo ou nada? Eles não respondem.

Ao longo das entrevistas eu muitas vezes também informava algumas mudanças que vinham ocorrendo na escola: o fim da jubilação, as alterações sobre aprovação pelo COC, os novos campi etc. Ao contrário dos comentários que trouxe das redes sociais, a maioria dos entrevistados ficou feliz em saber do fim da jubilação. Outros já sabiam, por acompanhar a escola pelas redes e pelo sítio oficial do colégio. Alguns entrevistados disseram apenas que era bom, como se concordassem que essa seria a melhor forma de responder. Nicolau suspirou e pensou alto: “Não podia ter sido no meu tempo?”. Ana ponderou um pouco mais:

Tá, eu sabia, sim... [sobre o fim da jubilação]. Mas eu não sei... não vi mudar muita coisa lá [no campus]. Muita gente reprovava quase todos os anos, porque era um ano que ficava reprovado mesmo, e o outro reprovava também, mas era aprovado pelo COC. Daí você via fulaninho APCOC e você reprovada e pensava: ah, tá! Eu tinha minha desconfiança, sabe? Mas minha mãe não se ligava muito ainda. Ela dizia que eu tinha de estudar, aquelas coisas. Mas se a fulaninha não ficava [reprovada], como é que eu tinha de ficar? Aí acaba com a jubilação, mas vence a gente pelo cansaço, sabe? Ninguém quer ficar lá a vida toda! Teve amigo meu que saiu já grande no 9º ano, cara! Aonde ele vai trabalhar daquele tamanho todo com o 9º ano? Só porque estudou no Pedro II? Fala sério! Não tem como a gente sair de lá numa boa. Eu adoro esse colégio, mas vejo isso agora que eu saí: minha filha eu não boto lá, não!

Lembrando que Ana saiu da escola no 2º ano do ensino médio, porque reprovava a série, já que aplicavam a regra de não aprovar um aluno duas vezes consecutivas pelo conselho de classe. Como apontei no decorrer do trabalho: a subjetividade da avaliação, em um momento decisivo para todo o ano letivo costuma marcar a trajetória de um aluno de uma forma imensurável. Não é possível dizer se para Ana, o Pedro II é tudo ou nada. Depende.

Iniciei o doutorado com a imagem de uma senhora em minha cabeça. Ela representava, e ainda representa, questões imbricadas em nossa história da educação: discriminação, racismo, desigualdade social, sexismo e, por que não, sucesso. A partir dessa imagem busquei estratégias para situar a questão racial em um processo de diferenciação em que os legitimadores utilizados pelas pessoas brancas não operam da mesma maneira com pessoas negras (pretas ou pardas). Para exemplificar isso utilizei o aeroporto e a escola, como forma de evidenciar como os espaços educativos, mesmo quando não instalados em instituições educacionais, constituem meios similares de exclusão. Enquadrei essa exclusão no campo das relações raciais, aditando casos nos quais a questão não girava em torno do nível socioeconômico, caracterizando o racismo.

Propus como objetivo geral do trabalho analisar a trajetória escolar de alunos da alfabetização à conclusão do ensino fundamental, no caso específico de uma coorte de 2004, que ingressou por sorteio nas classes de alfabetização do Colégio Pedro II. Considerei a variável cor/raça no estudo, percebendo essa como uma ausência em propostas de pesquisas anteriores.

Utilizei pesquisas sobre avaliação escolar e raça (CARVALHO, 2009) e racismo na educação (CAVALLEIRO, 2010), buscando embasar os dados que supunha encontrar. A aparente sutileza dos dados ratificou a necessidade uma investigação também qualitativa, como a utilizada pelas autoras. Do ponto de vista dos dados disponíveis no colégio para análise, houve entraves prejudiciais ao andamento da pesquisa, dos quais destaco: o Sistema de Assentamento Acadêmico (SIAAC) do Colégio Pedro II, que muitas vezes contém erros de registro, assim como ausência de dados; também é preciso pontuar a baixa operacionalidade do sistema, que demanda um tempo exacerbado e oferecendo informação limitada.

Caracterizei os perfis dos alunos da coorte investigada, partindo das informações de nível socioeconômico e da autodeclaração de cor a partir dos dados disponibilizados pelo Projeto GERES (BROOKE; BONAMINO, 2005). Tal medida viabilizou a utilização destes dados para comparar a situação final dos alunos, qual seja: se concluíram ou não o ensino médio na escola. Verifiquei os registros acadêmicos internos para tentar compreender quais características acadêmicas poderiam ter auxiliado os alunos nas avaliações subjetivas que o colégio aplica e comparei resultados quantitativos similares de alunos distintos, que tiveram o comportamento considerado parecido nos registros disciplinares. Nesse sentido os registros anteriores à pesquisa que eu possuía sobre alguns conselhos de classe, especificamente os últimos de cada ano letivo, se mostraram como um locus riquíssimo de observação, onde docentes e equipe técnica avaliavam o aluno em sua potencialidade futura para prosseguir os estudos, levando em consideração a postura e dados subjetivos em detrimento de análises de aproveitamento da disciplina na turma – por exemplo. A postura institucional, segundo Luckesi (1996) e Patto (1996), de focar a avaliação unicamente no desenvolvimento do aluno potencializa a exclusão e aliena os alunos de seu próprio trabalho pedagógico, já que em muitos casos eles não sabem exatamente o que está sendo avaliado. Segundo Luckesi (op. Cit.) a avaliação, quando não se baseia em princípios formativos, corrobora com a evasão.

Observei que a autodeclaração, por si, não eliminou as contradições explícitas que costumamos encontrar em uma heteroclassificação racial – como a não aceitação de um pertencimento imposto pelo outro. Constatei, durante a entrevista, que alguns alunos eram pardos para o sistema do colégio, mas brancos para o GERES e permaneceram brancos quando indaguei sobre o pertencimento racial. Também houve alunos brancos, que depois se autodeclararam pardos e, na hora de responder à pergunta, ainda hesitaram. Essa

transição ocorreria em decorrência da questão econômica ter mudado? Ou talvez de uma nova consciência racial? São questões interessantes e pertinentes ao escopo das relações raciais em debate. Lembro um aluno que informou na entrevista ter se percebido pardo quando preencheu o formulário para pleitear a vaga por cotas na universidade, e no momento da entrevistas estava cursando a faculdade de direito. Tais ocorrências evidenciam os efeitos da mestiçagem, potencializadas pelo mito da democracia racial, para a invisibilização da questão racial (SILVA, 1999).

Utilizei registros que acumulei ao longo de 12 anos de trabalho no mesmo setor pedagógico, para ilustrar situações que parecem indicar ainda que o racismo institucional e estrutural pode conduzir a juízos de valor depreciativos sobre os alunos negros que, mesmo em igualdade de condições (cognitivas e econômicas), são desestimulados a prosseguir. Indicadores como o nível socioeconômico e os testes de proficiência possibilitaram a crença na veracidade de tal suspeição – já que ao analisar os dados do GERES observamos que alunos concluintes e não concluintes se posicionavam no mesmo quadrante de resultados, como demonstrado nos dados apresentados no capítulo 3.

A questão que se destacou e que procurei aprofundar ao longo desta pesquisa foi a de alunos negros (pretos e pardos) possuírem menor chance de se formarem nesta escola. E, se passamos a comparar apenas alunos pretos, a possibilidade é ainda menor. Como pudemos observar anteriormente, apenas 26,47% dos alunos pretos que ingressaram por sorteio no CPII em 2004 saíram com seu certificado de conclusão, ao final do ensino médio. Isso equivale a 9, dos 37 alunos que entraram na escola. É o menor índice entre os grupos de cor investigados. Além de analisar as trajetórias destes alunos de forma agregada, a partir dos registros disponíveis no SIAAC, também realizamos entrevistas com um grupo de ex-alunos que se disponibilizou a colaborar com a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no sentido de captar como os alunos se posicionaram diante dessa realidade. Obtive respostas que indicam que o maior aliado do racismo na instituição é o silenciamento, tanto das atitudes racistas, quanto das percepções das vítimas. Aliado ao racismo, a ausência de reflexão sobre a avaliação, que recai apenas sobre os alunos, é um dado que reforça estereótipos de fracasso escolar sem que haja na instituição as providências que possibilitem o diálogo e a construção coletiva de propostas para solucionar os problemas encontrados. Nesse sentido, percebo as limitações impostas aos pedagogos da instituição (percebida e pesquisada desde o mestrado) como mais um aliado ao processo de exclusão, visto que eles são os agentes

ligados diretamente ao setor pedagógico da escola e poderiam reforçar, com uma atuação antirracista, o escopo de uma nova atuação pedagógica institucional.

Por fim, aponto as ausências do trabalho como possibilidades para novas pesquisas. Não foi possível, por exemplo entrevistar todos os alunos pretos, mesmo sendo tão poucos – 37 dos 491 alunos ingressantes. Por outro lado, consideramos que seria oportuno elaborar um relatório com as semelhanças e distâncias das trajetórias destes estudantes pretos, a fim de apoiar na construção de estratégias de ação, replicando as iniciativas positivas ou eliminando as demais. Algumas possibilidades só foram percebidas no decorrer da pesquisa, impossibilitando novos ajustes que seriam inviabilizados pelo tempo exíguo, caso persistisse. Aliar os dados do projeto GERES a novas entrevistas, tendo em vista os pequenos avanços realizados aqui, possibilitaria a oferta de dados ainda mais contundentes que permitissem a definição de estratégias de combate ao racismo na instituição.

Apesar destas limitações, espero que os os dados, resultados e análises apresentados neste trabalho possam colaborar para o aprofundamento do debate acerca dos mecanismos institucionais que podem colaborar ou limitar os mecanismo de produção de optunidades educacionais em escolas de prestígio, através da análise específica deste coorte de alunos do Colégio Pedro II. Certamente pesquisas futuras irão iluminar e apontar novos caminhos que favoreçam uma inclusão efetiva dos estudantes pretos e pardos neste ambiente educacional.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H.; FRANCO, C. **A Escola importa? Determinantes da eficiência e equidade no Ensino Fundamental brasileiro.** Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v.23, n.3, p.453-476, 2002.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH**, v. 20, n. 49, 2007.

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça - capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 161 - 180, jan./abr. 2007.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais.** 3ª Ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1986. (Coleção Educar – v. 5)

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. Colégio Pedro II: um lugar de memória. 205f. **Tese (Doutorado em História)** – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira.** 2ª Ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

AZEVEDO, Denise Sayde de. As vicissitudes da escola pública decorrentes do neoliberalismo e do clientelismo. **Dissertação (Mestrado).** Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação (FEUFF), 2005.

BARBOSA, I. M. F (1983). Socialização e relações raciais: um estudo de famílias negras em Campinas. *Apud*: PINTO, Regina Pahim. Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: nº 62, agosto/1987.

BARBOSA, M. E. et al. **Modelagem multinível dos dados do Saeb 1999: relatório técnico.** Rio de Janeiro: Ence; IBGE, 2001.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:**

pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: **Psicologia Social do Racismo.** 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 147 - 162.

BOURDIEU, Pierre; DELSAUT, Yvette. O costureiro e sua grife: contribuição para uma teoria da magia. In: **A produção da crença.** 3ª Ed. Reimpr. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008, p. 115 - 190.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Tradução de Reynaldo Bairão. **A reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de Ensino.** 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 6ª Ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. **Portaria nº 1.200, de 9 de dezembro de 1996.** Institui o Conselho de Classe como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 17 dez.1996.

BROOKE, Nigel; BONAMINO, Alícia (orgs.). **Geres 2005: Razões e resultados de uma pesquisa longitudinal sobre a eficácia escolar.** Rio de Janeiro: Wall- print Editora, 2011.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia Social do Racismo.** 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: A era da informação: economia, sociedade e cultura.** v.2. 8ª Ed. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra LTDA, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: Repensando nossa escola**. 6ª edição. São Paulo, Selo Negro, 2001, p.141-160.

CHAMARELLI, Marta Alarcon. E ao “Pedrinho”: tudo ou nada?: construindo uma memória possível. **Dissertação (Mestrado em Memória Social)**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e educação profissional no Brasil. Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, nº 8, p. 27 - 41, jan./jun. 2011.

COLEMAN, James S. (1966) Equal Schools or Equal Students? Apud: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. (p. 26 - 32)

COLEMAN, James S. (1988) Social capital in the creation of human capital. *Apud*: ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça - capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 161 - 180, jan./abr. 2007.

COLEMAN, James S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. (p. 26 - 32)

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. What is intersectionality? In: **Intersectionality**. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 2016. Series: Key Concepts. (p. 1-31) Tradução livre.

CORREA, Erisson Viana. **Efeito da repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

COSTA RIBEIRO, Carlos Antonio, y. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, vol. 54, no. 1, 2011, pp.41-87.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. 5ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

COULON, Alain. **A condição de estudante. A entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFBA, 2008

CRANE, Diana. **A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas.** Tradução Cristiana Coimbra. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

DA ROCHA, Any Dutra Coelho. **Conselho de Classe: burocratização ou participação?.** F. Alves, 1982.

DALBEN, Ângela IL. de Freitas. **Trabalho escolar e Conselho de Classe,** v. 4, 2004.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e Conselho de Classe.** 3ª edição. Campinas, SP:Papirus, 1995.

DARGAINS, Renata Laranjeira. A política invisível: o caso da implantação das cotas raciais no Colégio Pedro II. **Dissertação (Mestrado em Educação).** Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

DEGLER, C.N. **Neither Black nor white: slavery and race relations in Brazil and the United States.** New York: Macmillan, 1971.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

DÓRIA, Raimundo Nascimento. **Avaliação: Uma Investigação com os professores de História de 1º e 2º Graus do Colégio Pedro II.** Mestrado em Educação. UERJ, Rio de Janeiro, 1996.

DOS REIS, Marilise L. M. Diáspora como movimento social: implicações para a análise dos movimentos sociais de combate ao racismo. **Ciências Sociais Unisinos,** v. 46, n. 1, p. 37-46, 2010.

FERES JUNIOR, João. Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. **Econômica.** Rio de Janeiro, v. 6, nº 2, p. 291 - 312, dezembro/2004.

FERNANDES, Florestan (1964). A integração do negro à sociedade de classes. *Apud*: PINTO, Regina Pahim. Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: nº 62, agosto/1987.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1971.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: DIFEL, 1972.

FORQUIN, Jean Claude. Evoluções recentes do debate sobre a escola, a cultura e as desigualdades na França. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: **Artmed**, p. 101-120, 2001.

FRANCO, Creso (et al.) **Avaliação longitudinal da educação brasileira. Relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: Laboratório de Avaliação da Educação da PUC-Rio e Fundação Getúlio Vargas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regimen de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Schmidt, 1938.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mocambos: decadência do patriarcado rural no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. “Nós somos a história da educação”: identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II. 293f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/RJ, 2009.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa? **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Faculdade de Educação, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luis Alberto. O silêncio como um ritual pedagógico a favor da discriminação. **Dissertação (Mestrado)**. Belo Horizonte: UFMG, 1985.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

HARRIS, M. **Patterns of race in the Americas**. New York: Walker Press, 1964.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Race and socioeconomic inequalities in Brazil**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1983.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle et All. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

HELAL, Diogo Henrique. O papel da educação na sociedade e organizações modernas: criticando a meritocracia. **REAd - Revista Eletrônica de Administração**, vol. 13, nº 2, UFRGS: Porto Alegre/RS, maio-agosto/2007, p. 386-408.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2013. (p. 315 - 350)

HERINGER, Rosana. **Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus**. Rio de Janeiro: Edição Autor (e-book), 2013a.

HERINGER, Rosana. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista TOMO**, nº 24, jan./jun. 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre, RS: Educação e Realidade, 1995.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 895-919, Dez. 2010.

KLEIN, Ruben. “Como está a educação no Brasil? O que fazer?”. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, vol.14, no.51, abr.-jun. 2006, p. 139-172.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável.** Editora Ética, 1997.

LIMA, Michelle Botelho. Jovens Negros do Colégio Pedro II: o protagonismo na construção de um Coletivo de Resistência. **Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais).** Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: CEFET, 2016.

LÔBO, Yolanda Lima. A Escola Normal da Corte: tensões entre a realidade e o proclamado. In: CHAVES, Miriam Waidenfeld; LOPES, Sonia de Castro (Orgs.). **Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950).** Rio de Janeiro: Mauad X - Faperj, 2009, p. 83-99.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1996.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos avançados**, v. 18, n. 50, p. 67-80, 2004.

MANDELERT, Diana. Reprovação em escolas de prestígio. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 53, p. 222-249, 2012.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O Conselho de Classe e a construção do fracasso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228. Maio/ago. 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, C (1977). O negro de bom escravo a mau cidadão. *Apud*: PINTO, Regina Pahim. Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: nº 62, agosto/1987.

MUNANGA, K. Nosso racismo é um crime perfeito. Entrevista a Camila Souza Ramos e Glauco Faria. **Revista Fórum**, São Paulo, ano 8, n.77, ago. 2008

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Edusp, p. 79-94, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 3, p. 89-112, 1991.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

OLIVEIRA, Ana de. A disciplina escolar história no Colégio Pedro II: reinterpretções curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI. 165f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996.

PENNA FIRME, Thereza. Mitos na avaliação: diz-se que... In: Ensaio – Avaliação e políticas públicas em educação, vol 2. Rio de Janeiro, RJ: Cesgranrio, out/dez 1994.

PETRUCCELLI, José Luis. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: Petrucelli, J. L.; SABOIA, A. L. (Org.) **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Estudos e Análises-Informação Demográfica e Socioeconômica, 2). Não paginado.

PINTO, Regina Pahim. Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: nº 62, agosto/1987.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, nº10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, nº3, p. 3-15, 1989.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. Políticas Públicas para o Ensino Médio nos anos 90: Trajetória do Colégio Pedro II. **Dissertação (Mestrado)**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2004.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Sociologia da educação. Porto Alegre: Anped**, p. 43-64, 1994.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: Repensando nossa escola**. 6ª edição. São Paulo, Selo Negro, 2001, p.141-160.

ROSEMBERG, Fúlvia. O branco no IBGE continua branco na ação afirmativa? **Estudos Avançados**. nº 18, v. 50, 2004.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. **A Cultura da Repetência em Escolas Cariocas**. 310 f. Tese (Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia) Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, 2006.

SANTOS, Alda Lino dos. **Conselho de Classe: um exame pela perspectiva da discrepância e da ação**. Dissertação de mestrado – Universidade Católica de Brasília, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Flavia Regina Vieira dos. **Conselho de Classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2006.

SANTOS, Raquel Amorin; SILVA, Rosângela Barbosa e; COELHO, Wilma Baía. Educação e Relações Raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em educação (2000 – 2010). **Revista Exitus**. v.4. nº1, 2014, p. 111 - 141.

SCHWARTZMAN, Simon; MOURA CASTRO, Claudio de. **Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra**. Trabalho realizado pelo Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade por solicitação do Instituto Teotônio Vilela, março 2013.

SILVA, Alessandra Pio. **Técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação**. Dissertação: Mestrado em Educação, Rio de Janeiro: UFRJ/FE/PPGE, 2012.

SILVA, Nelson do Valle. **Black-white income differentials in Brazil, 1960**. Ph.D. Thesis, Department of Sociology, Michigan University, 1978.

SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização socioeconômica. **Dados:** revista do IUPERJ, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 391-409, set. 1981.

SILVA, Nelson do Valle. Morenidade: modos de usar. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. p. 86 – 106.

SILVA, Nelson do Valle. Updating the cost of not being white in Brazil. In: HASENBALG, C.A. **Race and socioeconomic inequalities in Brazil**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1983. (Série Estudos, n. 13).

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, nº 1, p. 110 - 129, jan/abr 2012a.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9ª Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73 – 102.

SILVA, Verônica de Souza. Jovens negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Rio de Janeiro: UERJ, 2015.

SILVÉRIO, V. R.; SANTOS, E. R. (1986) Pesquisa realizada com professores revela dados alarmantes. Apud: *Apud*: PINTO, Regina Pahim. Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: nº 62, agosto/1987.

SIMMEL, George. **Filosofia da moda e outros escritos**. Lisboa: Ed. Texto & Grafia, 2008.

VIÑAO FRAGO, António. Fracasan las reformas educativas? In: SBHE (Org.). **Educação no Brasil**. Campinas, Autores Associados, p. 21-52, 2001.

ANEXOS

ANEXO I – FICHA CADASTRAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COLÉGIO PEDRO II CAMPUS : CENTRO		Data : 08/04/2019 19:18:24
Ficha Cadastral		
Dados Pessoais		
Matrícula : _____	Turma : _____	
Nome : _____		
Nascimento : _____	Sexo : _____	
CPF : _____	Estado Civil : _____	
Série : _____	Ano Letivo : _____	
Unidade : _____	Grau : _____	
Carente : _____	Situação : _____	
Pais (origem) : _____	Nº Passaporte : _____	
Observação : _____		
Ungua Estrangeira : _____	Cor / Raça : _____	Deficiente : _____
Filiação		
Nome do Pai : _____		
Prof. Pai : _____	Email Pai : _____	
Nome da mãe : _____		
Prof. Mãe : _____	Email Mãe : _____	
Naturalidade : _____	Estado : _____	
Responsável : _____		
Nome Resp. : _____		
Email Resp. : _____	CPF Resp. : _____	
Endereço		
Endereço : _____	Nº : _____	
Complemento : _____	Bairro : _____	Cidade : _____
CEP : _____	Tel Res. : _____	Tel Cont. : _____
Ingresso no Colégio		
Campus : TUUCA I	Ano : 2004	
Grau : EDUCAÇÃO INFANTIL - PRÉ-ESCOLAR	Série : _____	
Modo : SORTEIO	INEP : _____	
Tipo Cola(s) Concurso : --		
Certidão de Nascimento		
Livro : _____	Tomo : _____	
Circunscrição : _____	Folha : _____	Município : _____
Distrito : _____	UF : _____	Data Registro : _____

ANEXO IIa – BELETIM DE 1º SEGMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

		Colégio Pedro II		Diretoria Geral				
		BOLETIM ESCOLAR						
GRAU : ENSINO FUNDAMENTAL (1º SEGMENTO)		Unidade Escolar : SC-I		CLASSE INICIAL DO PRIMEIRO NÍVEL (CI)				
NOME DO ALUNO : WESLEY SANTOS GOMES DE LIMA				MATRÍCULA : 81016705				
TURMA : SI01		TURNO : MANHÃ		ANO LETIVO : 2005				
COMPONENTES CURRICULARES								
LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	ESTUDOS SOCIAIS	LITERATURA	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	EDUCAÇÃO MUSICAL	INFORMÁTICA EDUCATIVA
Situação do Aluno : <p style="text-align: center; color: blue;">Conduzido ao 1º Ano Ensino Fundamental</p>				PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA <p style="text-align: right; font-weight: bold;">100,00 %</p>				
_____ Responsável pela Expedição								

		Colégio Pedro II		Diretoria Geral				
		BOLETIM ESCOLAR						
GRAU : ENSINO FUNDAMENTAL (1º SEGMENTO)		Unidade Escolar : SC-I		CLASSE INICIAL DO PRIMEIRO NÍVEL (CI)				
NOME DO ALUNO : YAN MOREIRA ELIAS				MATRÍCULA : 81014605				
TURMA : SI01		TURNO : MANHÃ		ANO LETIVO : 2005				
COMPONENTES CURRICULARES								
LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	ESTUDOS SOCIAIS	LITERATURA	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	EDUCAÇÃO MUSICAL	INFORMÁTICA EDUCATIVA
Situação do Aluno : <p style="text-align: center; color: red;">Mantido no 1º Ano Ensino Fundamental</p>				PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA <p style="text-align: right; font-weight: bold;">100,00 %</p>				
_____ Responsável pela Expedição								



Colégio Pedro II

Boletim Escolar

Data : 23/02/2017 11:40:21

Campus : SÃO CRISTOVÃO I

Ano Letivo : 2009

Grau : ENSINO

Ano : 5

Turma : 501

Turno : M

Nº Chamada : 1

Matrícula : 81300407		Nome : BRAYAN ANDERSON SENOS DOS SANTOS							
Rendimento Escolar									
Componente Curricular	1º Cert.		2º Cert.		3º Cert.		Resultado Final		
	Graus	x3	Graus	x3	Graus	x4	MA	PAF	MF
LÍNGUA PORTUGUESA	4,8	14,4	5,7	17,1	5,7	22,8	5,4		
MATEMÁTICA	5,5	16,5	5,4	16,2	6,6	26,4	5,9		
ESTUDOS SOCIAIS	6,7	20,1	5,7	17,1	8,2	32,8	7,0		
CIÊNCIAS	6,4	19,2	7,7	23,1	9,6	38,4	8,1		
Componente Curricular	1º Cert.		2º Cert.		3º Cert.		Resultado Final		
	Conceitos		Conceitos		Conceitos		Conceitos		
LITERATURA	B		B		R				
EDUCAÇÃO FÍSICA E FOLCLORE	B		MB		B				
ARTES VISUAIS	B		B		B				
EDUCAÇÃO MUSICAL	B		R		R				
Frequência			Totais			LEGENDA : (*) NOTAS EM PROCESSAMENTO			
1º Cert.	2º Cert.	3º Cert.	Aul.	Falt.	%	Situação : PROVA DE APOIO FINAL (PAF)			
		5	1170	5	0,4				

Assinatura do Diretor

Devolva esta parte, datada e assinada, à Secretária da Unidade Escolar SÃO CRISTOVÃO I

Recebi o Boletim do Aluno BRAYAN ANDERSON SENOS DOS SANTOS

Turma : 501

Número de Chamada : 1

Data : _____

Assinatura do Responsável



Colégio Pedro II

Boletim Escolar

Data : 23/02/2017 11:40:22

Campus : SÃO CRISTOVÃO I

Ano Letivo : 2009

Grau : ENSINO

Ano : 5

Turma : 501

Turno : M

Nº Chamada : 2

Matrícula : 81001905		Nome : BRUNNO BICALHO MEDEIROS							
Rendimento Escolar									
Componente Curricular	1º Cert.		2º Cert.		3º Cert.		Resultado Final		
	Graus	x3	Graus	x3	Graus	x4	MA	PAF	MF
LÍNGUA PORTUGUESA	6,5	19,5	6,1	18,3	5,8	23,2	6,1		
MATEMÁTICA	8,1	24,3	7,4	22,2	6,5	26,0	7,3		
ESTUDOS SOCIAIS	7,4	22,2	7,1	21,3	9,0	36,0	8,0		
CIÊNCIAS	4,8	14,4	8,0	24,0	9,0	36,0	7,4		
Componente Curricular	1º Cert.		2º Cert.		3º Cert.		Resultado Final		
	Conceitos		Conceitos		Conceitos		Conceitos		
LITERATURA	B		B		B				
EDUCAÇÃO FÍSICA E FOLCLORE	B		MB		B				
ARTES VISUAIS	B		R		R				
EDUCAÇÃO MUSICAL	R		R		R				
Frequência			Totais			LEGENDA : (*) NOTAS EM PROCESSAMENTO			
1º Cert.	2º Cert.	3º Cert.	Aul.	Falt.	%	Situação : PROVA DE APOIO FINAL (PAF)			
		4	1170	4	0,3				

Assinatura do Diretor

Devolva esta parte, datada e assinada, à Secretária da Unidade Escolar SÃO CRISTOVÃO I

Recebi o Boletim do Aluno BRUNNO BICALHO MEDEIROS

Turma : 501

Número de Chamada : 2

Data : _____

Assinatura do Responsável



Colégio Pedro II
Reitoria

Boletim de Notas

Campus : ENGENHO NOVO II

Ano Letivo : 2010

Grau : ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

8º ANO

Turma : 601

Turno : Manhã

Data : 23/02/2017 12:47:29

Disciplinas	1ºCERT.												2ºCERT.						3ºCERT.						Resultado Final												Frequência												Totais																										
	FCERT.			AP_1ºCERT.			MD_1ºCERT.			PL_1ºCERT.			2ºCERT.			AP_2ºCERT.			MD_2ºCERT.			PL_2ºCERT.			3ºCERT.			MA			PVV			MF			MAR			ABR			MAI			JUN			JUL			AGO			SET			OUT			NOV			DEZ			Aul.			Falt.			Falt. %		
PORTUGUÊS	6,2			18,6	6,9		6,9	20,7	7,7	30,8	7,0	7,0																																											15	2	13,33																		
INGLÊS	7,7			23,1	9,0		9,0	27,0	4,0	16,0	6,6	6,3																																								51	6	11,76																					
FRANCÊS	9,5			28,5	8,8		8,8	26,4	8,4	33,6	8,8	8,8																																					0	0	0,00																								
ARTES VISUAIS	8,0			24,0	7,6		7,6	22,8	8,0	32,0	7,9	7,9																																					4	2	50,00																								
EDUCAÇÃO FÍSICA E FOLCLORE	8,0			24,0	8,5		8,5	25,5	8,5	34,0	8,3	8,3																																					38	2	5,26																								
EDUCAÇÃO MUSICAL	9,3			27,9	7,8		7,8	23,4	7,0	28,0	7,9	7,9																																					0	0	0,00																								
GEOGRAFIA	6,2			18,6	6,9		6,9	20,7	6,2	24,8	6,4	5,9																																					0	0	0,00																								
HISTÓRIA	7,7			23,1	6,2		6,2	18,6	6,1	24,4	6,6	6,4																																					45	4	8,89																								
CIÊNCIAS	6,6			19,8	6,8		6,8	20,4	3,5	14,0	5,4	4,4																																					6	1	16,67																								
MATEMÁTICA	7,5			22,5	6,5		6,5	19,5	6,0	24,0	6,6	4,5																																					20	0	0,00																								
DESENHO	6,5			19,5	5,7		5,7	17,1	6,4	25,6	6,2	5,0																																					6	0	0,00																								
																																																	185	17	9,19																								

Situação : APROVADO

Legenda:

- * - Lançamento de nota pendente / Nota não lançada.
- # - Procurar o coordenador da disciplina/ Nota não lançada.
- D - DISPENSA
- I - ISENÇÃO

Assinatura do Diretor

Data : _____

ENGENHO NOVO II

Devolva esta parte, datada e assinada, à Secretária do Campus

Recebi o Boletim do Aluno: ALINE FELIX DOS SANTOS VASQUEZ

Número de Chamada : 1

Turma : 601

Assinatura do Responsável

ANEXO III – ÍNDICES DISCENTES



Índices Gerais Discentes Ano Letivo de 2009 RESUMO Por Série

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS													
Campus	Nº de Alunos	APROVADOS						REPROVADOS					
		APR.	%	Média	%	COC	%	REP.	%	Média	%	Falta	%
C	95	90	94,74	85	89,47	5	5,26	5	5,26	5	3,16	0	0,00
		34	26	32	25	24	2	2	1	3	1	1	1
TOTAL	95	90	94,74	85	89,47	5	5,26	5	5,26	5	5,26	0	0,00

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS													
Campus	Nº de Alunos	APROVADOS						REPROVADOS					
		APR.	%	Média	%	COC	%	REP.	%	Média	%	Falta	%
C	105	97	92,38	82	78,10	15	14,29	8	7,62	8	7,62	0	0,00
		25	62	10	16	60	6	9	2	4	2	1	5
TOTAL	105	97	92,38	82	78,10	15	14,29	8	7,62	8	7,62	0	0,00

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS													
Campus	Nº de Alunos	APROVADOS						REPROVADOS					
		APR.	%	Média	%	COC	%	REP.	%	Média	%	Falta	%
C	116	97	83,62	84	72,41	13	11,21	19	16,38	18	15,52	1	0,86
		42	42	13	34	40	10	8	2	3	1	2	15
TOTAL	116	97	83,62	84	72,41	13	11,21	19	16,38	18	15,52	1	0,86

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS													
Campus	Nº de Alunos	APROVADOS						REPROVADOS					
		APR.	%	Média	%	COC	%	REP.	%	Média	%	Falta	%
C	102	93	91,18	82	80,39	11	10,78	9	8,82	9	8,82	0	0,00
		36	41	16	33	37	12	3	4	4	2	3	4
TOTAL	102	93	91,18	82	80,39	11	10,78	9	8,82	9	8,82	0	0,00

Legenda: ■ - Escola Pública ■ - Escola Particular ■ - Não Informado

Data / Hora : 08/04/2019 19:42:02

Pág. : 1

ANEXO IV – MÉDIA POR PROCEDÊNCIA



Colégio Pedro II
Reitoria

Média por Procedência MÉDIA ANUAL

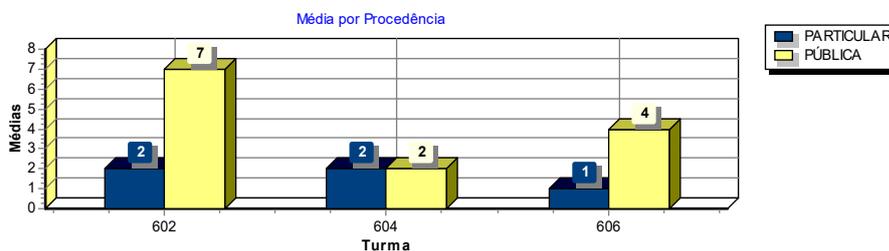
Campus : CENTRO

Ano Letivo : 2009

Grau : ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Série : 6º ANO

Turma	Tot. Alunos	Tot. PAR.	Tot. PUB.	Tot. CP II	Média PAR.	Média PUB.
602	13	2	7	4	7,2	6,6
604	8	2	2	4	7,7	7
606	7	1	4	2	9,2	7,6
TOTAL	28	5	13	10	8,03	7,07
MÉDIA GLOBAL					7,55	



ANEXO V – PROJETO “RECÉM-CHEGADOS” PARA 5ª SÉRIE

LESSANDRA E VIVIANE PROJETO 01/12



ANTE-PROJETO

1. INTEGRAÇÃO PARA ALUNOS “RECÉM-CHEGADOS” NA UNIDADE

JUSTIFICATIVA:

Acreditamos que a desintegração entre as unidades do colégio, por si só, já justifica um projeto que busque unificar os objetivos pedagógicos da instituição. Nessa unificação compreendemos a integração entre os profissionais e alunos, e, desta integração, podemos ressaltar os componentes pedagógicos curriculares, principalmente, e extracurriculares que são aqueles que subsidiam a formação da consciência crítica de nossos alunos.

[Neste primeiro momento tratamos das quintas séries de onde advém alunos do “Pedrinho” e concursados. Estes últimos, desta vez, oriundos de colégios públicos e particulares. Esta diversidade, ao mesmo tempo que enriquece o ambiente escolar, demanda um olhar mais atento de nós, profissionais da educação, para que neste contato com as diferenças (de série, de escola, de ritmo de aprendizagem, de amizades, etc.) não haja um choque mas sim a busca de um aprendizado enriquecedor.]

OBJETIVOS:

- integrar alunos de “Pedrinho” e concursados com os alunos das quintas séries;
- mostrar a escola: funcionamento, profissionais, dependências;
- preparar para a nova dinâmica de estudos;
- favorecer o conhecimento de novas responsabilidades;
- possibilitar o desenvolvimento de atividades que visem a formação de um cidadão crítico e reflexivo;
- preparar os alunos para uma educação integral* de qualidade.

ATIVIDADES:

- apresentação da Unidade II feita pelos alunos da quinta série para os “recém chegados”;
- oficinas de apresentação de disciplinas;
- apresentação da dinâmica dos diferentes setores da Unidade II;
- dinâmicas de integração entre os novos alunos;
- atividades semanais, com as pedagogas do SOE, baseadas em princípios como: valores, ética e cidadania.

* Referimo-nos ao projeto citado pela professora Ana Armauld, que cita a possibilidade de disponibilizar dois dias integrais de aula durante a semana.

ANEXO VI - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

I - Órgãos Colegiados Superiores

- a) Conselho Superior (CONSUP); e
- b) Colégio de Dirigentes (CODIR).

II - Reitoria

- a) Reitor;
- b) Pró-Reitorias (definidas pela Portaria nº 1.555/CPII, de 7 de outubro de 2013):
 - 1) Pró-Reitoria de Administração (PROAD);
 - 2) Pró-Reitoria de Ensino (PROEN);
 - 3) Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP);
 - 4) Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PRODI); e
 - 5) Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC).
- c) Gabinete da Reitoria;
- d) Diretoria Sistêmica de Articulação Institucional;
- e) Diretoria Sistêmica de Articulação Externa
 - 1) Assessoria de Relações Internacionais; e
 - 2) Coordenadoria de Comunicação Social.
- f) Unidade de Educação Infantil Realengo (UEIR);

III - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE)

IV - Os *Campi*

- a) Centro;
- b) Duque de Caxias;
- c) Engenho Novo I;
- d) Engenho Novo II;
- e) Humaitá I;
- f) Humaitá II;

- g) Niterói;
- h) Realengo I;
- i) Realengo II;
- j) São Cristóvão I;
- k) São Cristóvão II;
- l) São Cristóvão III;
- m) Tijuca I; e
- n) Tijuca II.

V - Os Órgãos de Controle

- a) Auditoria Interna;
- b) Corregedoria; e
- c) Ouvidoria.

VI - Procuradoria Jurídica

ANEXO VII – ATENDIMENTOS/ENCAMINHAMENTOS DE ALUNOS, RESPONSÁVEIS E FUNCIONÁRIOS


COLÉGIO PEDRO II – UESPI
SETOR DE SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA
ATENDIMENTOS / ENCAMINHAMENTOS
ALUNOS, RESPONSÁVEIS E FUNCIONÁRIOS DA UNIDADE

1 – JUSTIFICATIVA

Com o objetivo de proporcionar um atendimento mais efetivo àqueles que buscam os serviços dos diversos setores do Colégio e, também, evitar ações repetitivas e, muitas vezes, contraditórias, foram definidos procedimentos a serem observados e adotados pelos diferentes profissionais da Unidade.

2 – ATENDIMENTO A ALUNOS

Todos os alunos encaminhados serão atendidos, ora pela Coordenação de Turno, ora pelo SESOP, conforme especificidade do caso.

2.1 – ENQUADRAMENTO DE SITUAÇÕES

2.1.1 – SITUAÇÕES DISCIPLINARES COTIDIANAS

Serão consideradas cotidianas as situações relacionadas à falta de material, uniforme inadequado e questões disciplinares leves envolvendo outros alunos. Estas situações serão sempre encaminhadas à Coordenação de Turno.

2.1.2 – SITUAÇÕES DISCIPLINARES GRAVES

Serão consideradas graves todas as situações disciplinares cotidianas que excederem a 2ª vez no mês e qualquer outra que, mesmo acontecendo pela 1ª vez, envolva atitudes desrespeitosas e/ou de agressão, destruição do patrimônio escolar ou quaisquer outras de caráter questionável. Estas situações serão encaminhadas ao SESOP pela Coordenação de Turno.

2.1.3 – SITUAÇÕES APRESENTADAS NOS CONSELHOS DE CLASSE

Dependendo da análise de cada caso e das decisões tomadas nos COCs, o SESOP atuará junto ao aluno, convocando, também, o responsável, quando se configurar uma situação mais preocupante, visando a uma ação conjunta Escola-Família.

2.1.4 – SITUAÇÕES EM QUE O PRÓPRIO ALUNO SOLICITA ATENDIMENTO

- Esclarecimento de dúvidas, reclamações e relato de informações relacionadas à rotina diária do Colégio → aluno deve dirigir-se à Coordenação de Turno.
- Esclarecimento de dúvidas sobre questões relacionadas à avaliação das atividades escolares → aluno procura o SESOP, apresentando o tipo de orientação de que necessita.

- Relato de problemas pessoais, familiares ou no Colégio, visando à obtenção de ajuda → aluno procura o SESOP, sendo encaminhado a um Orientador Educacional para atendimento. Caso o aluno procure outro setor do Colégio com esta finalidade, deve haver o seu encaminhamento ao SESOP.

2.1.5 – SITUAÇÕES RELACIONADAS A QUESTÕES QUE ENVOLVEM A TURMA COMO UM TODO

- Reuniões sistemáticas do SESOP com os alunos representantes de turma, visando à preparação para o COC, divulgação de atividades, avaliações diversas e demais necessidades que requeiram a participação de todos os alunos através de seus representantes.

- Atendimento individualizado aos alunos representantes de cada turma, por solicitação dos próprios alunos ou por convocação do SESOP, em função da existência de problema localizado.

2.2 – PROCEDIMENTOS DE ATENDIMENTO

2.2.1 – SITUAÇÕES DISCIPLINARES COTIDIANAS

1ª Etapa – Encaminhamento do aluno à Coordenação de Turno, pelos professores, inspetores e/ou demais funcionários (qualquer funcionário da escola poderá fazer este encaminhamento ao observar um aluno em situação disciplinar irregular).

2ª Etapa – Análise, pela Coordenação de Turno, do problema apresentado, considerando a gravidade e a reincidência no mês:

- na 1ª ocorrência, será feito um registro interno, para controle do setor;
- na 2ª ocorrência, o aluno levará uma notificação ao responsável, para ciência e assinatura;
- a partir da 3ª ocorrência, o aluno será encaminhado ao SESOP, com o registro da situação que já é considerada grave.

2.2.2 – SITUAÇÕES DISCIPLINARES GRAVES

- mesmo sendo a 1ª vez, os alunos serão encaminhados ao SESOP, pela Coordenação de Turno, para uma ação conjunta com a Direção, quando necessário;
- análise, pelo SESOP, do problema apresentado pelo aluno.

2.3 – PROVIDÊNCIAS

2.3.1 – SITUAÇÕES DISCIPLINARES COTIDIANAS

Quando houver reincidência → conversa com o aluno, comunicação e/ou convocação do responsável.

+ a direção sempre chamará o SESOP, não ficaremos sem saber dos casos!
(05/04/05)



2.3.2 – SITUAÇÕES DISCIPLINARES GRAVES

Ação conjunta com a Direção, envolvendo conversa com o aluno e convocação do responsável, podendo chegar à suspensão do aluno e/ou encaminhamento a serviços especializados para atendimento. Neste caso, haverá acompanhamento do aluno pelo SESOP, no decorrer do ano letivo.

3 – ATENDIMENTO A RESPONSÁVEIS

3.1 – RESPONSÁVEIS CONVOCADOS PELO COLÉGIO

Todas as situações em que se verifique a possibilidade de um aluno estar sendo prejudicado na formação de sua personalidade, tanto na questão acadêmica quanto nas que envolvem valores, saúde física ou mental, o responsável será convocado para tomar ciência, prestar informações e receber a orientação devida. Tal convocação poderá ser feita diretamente pela Coordenação de Turno, pelo SESOP ou pela Direção. Em qualquer caso, é fundamental que o SESOP seja informado, para registro e/ou definição de ação conjunta.

** por sua própria iniciativa ou por solicitação do professor*

3.2 – RESPONSÁVEIS QUE PROCURAM O COLÉGIO

Quando comparecerem ao Colégio por iniciativa própria, os responsáveis deverão dirigir-se à Coordenação de Turno, à Secretaria, ao SESOP ou à Direção:

- Coordenação de Turno: o responsável apresenta o motivo de seu comparecimento e a Coordenação poderá prestar o atendimento necessário, caso a situação seja do âmbito de sua ação, ou encaminhá-lo ao setor competente (Direção, SESOP, Secretaria, etc.).
- Secretaria: entrega ou solicitação de documentos e pedido de 2ª chamada. Caso o responsável faça a entrega de documentos que configurem a necessidade de uma ação especial junto ao aluno, o SESOP deve ser informado.
- SESOP: quando o responsável deseja fornecer ou receber informações sobre o aluno no que diz respeito ao trabalho pedagógico, ao rendimento escolar e/ou a problemas pessoais ou familiares, deve sinteticamente apresentar o seu objetivo ao profissional que faz o primeiro atendimento que, em função do caso, fará o encaminhamento devido. Caso o responsável deseje agendar reunião com um professor, da mesma forma, deve apresentar o motivo ao profissional do 1º atendimento, que irá verificar se há de fato tal necessidade ou se há outro procedimento mais adequado. Se houver o entendimento de que procede a solicitação de contato direto com o professor, o responsável deverá, então, preencher um formulário específico, sendo agendado o encontro, do qual participará, também, um profissional do SESOP, para acompanhamento.
- Direção: o responsável apresenta o assunto ao profissional da recepção do gabinete, que analisará a pertinência do atendimento, encaminhando-o ao Diretor, ao Adjunto ou ao setor competente.

4 – ATENDIMENTO A PROFESSOR E DEMAIS FUNCIONÁRIOS PELO SESOP

- 4.1 – Comunicação de observações relacionadas a comportamentos atípicos que geram preocupação, em qualquer horário ou local do Colégio → todas as situações observadas nos alunos, que caracterizem a existência de um problema de qualquer ordem, devem ser relatadas ao SESOP, para que haja a pesquisa do caso e a tomada de providências, se necessário.
- 4.2 – Entrega de relatório mensal de faltas e atrasos → a Coordenação de Turno deve entregar ao SESOP a listagem nominal dos alunos que apresentarem, a cada mês, 25% ou mais de faltas ou atrasos. Dependendo da análise de cada situação, o SESOP tomará as providências necessárias, fazendo também o encaminhamento à Direção dos casos que, legalmente, devem ser informados ao Conselho Tutelar.
- 4.3 – Entrega de relatório das turmas/alunos pelos professores → nos períodos letivos pré-definidos, os professores deverão entregar ao SESOP relatório que caracterize cada turma, envolvendo seus alunos individualmente, para que sejam agilizadas as ações que se fizerem necessárias e para servirem de referência/subsídios aos Conselhos de Classe.

5 – REGISTRO DE ATENDIMENTOS/ENCAMINHAMENTOS

Todos os atendimentos e/ou encaminhamentos realizados deverão ser devidamente registrados nos instrumentos próprios de cada setor. A seguir, são relacionados os que serão utilizados pelo SESOP.

23/03/2005

O esquema adaptado acima foi elaborado com o intuito de reduzir a incidência de casos disciplinares no setor para que possamos dar início ao trabalho efetivo de orientação educacional.

Hoje estamos concluindo a listagem de alunos com problemas de saúde e alguns casos de PNE.

As folhas que seguem contêm a dinâmica utilizada para eleição de representantes de turma.

ANEXO VIII – DESCRITORES DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DESCRITORES E ORIENTAÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DA FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO DO **1º ANO – 3º TRIMESTRE**

DESCRITORES	NÍVEIS DE DESEMPENHO
Participar das atividades (ouvir, expressar, realizar).	A – Participa. AR – Participa, às vezes. NA – Não participa.
Relacionar-se com respeito e cooperação com a comunidade e com o espaço escolar.	A – Relaciona-se com respeito e cooperação. AR – Nem sempre mantém relação de respeito e cooperação. NA – Quase nunca estabelece relações com respeito e cooperação.
Agir com autonomia (independência, organização e responsabilidade).	A – Age com autonomia, demonstrando independência, organização e responsabilidade esperadas para a série. AR – Nem sempre age com a autonomia esperada para a série. NA – Quase nunca age com a autonomia esperada para a série.
Comunicar-se oralmente com clareza em diferentes situações.	A – Comunica-se com clareza. AR – Comunica-se com clareza em algumas situações / ocasiões. NA – Quase nunca se comunica de forma clara.
Interpretar informações relativas à convivência social.	A – Interpreta informações. AR – Nem sempre interpreta informações. NA – Quase nunca interpreta informações.
Relatar, recontar, comentar, expor ideias próprias e do grupo, entre outros.	A – Relata, reconta, comenta, expõe ideias de forma clara e coerente, de acordo com a série. AR – Relata, reconta, comenta, expõe ideias de forma relativamente clara e coerente, de acordo com a série, com ajuda. NA – Quase nunca relata, reconta, comenta, expõe ideias de forma clara e coerente.
Ler atribuindo sentido a textos verbais de maneira convencional.	A – Consegue atribuir sentido ao texto que lê sem restrições nas relações fonema-grafema. AR – Consegue, na maioria das vezes, ou o faz com alguma orientação e com poucas restrições. NA- Não consegue ou o faz imprecisamente.
Utilizar estratégias de leitura, estabelecendo relações na busca de sentidos.	A – Estabelece relações, demonstrando perceber os sentidos do que lê. AR – Estabelece algumas relações, demonstrando perceber parcialmente os sentidos do que lê, ainda que com ajuda. NA – Não estabelece relações, nem busca estratégias para compreender a leitura.
Escrever estabelecendo relação alfabética	A – Escreve palavras e textos, de maneira convencional, alfabética (sem exigência de escrita ortográfica). AR – Escreve palavras estabelecendo relação alfabética. No texto, podem ocorrer eventuais registros não alfabéticos. NA- Não escreve fazendo as relações da escrita alfabética.
Ler e representar com algarismos, números até 99.	A – Lê e representa. AR – Lê e representa todos esses números na maioria das situações. NA – Lê e representa somente alguns desses números.
Ordenar números e completar sequências numéricas.	A – Ordena e completa sequências. AR – Ordena e completa sequências na maioria das situações. NA – Ordena somente alguns desses números.
Resolver situações-problema que envolvam as ideias de: juntar, acrescentar e retirar.	A – Resolve. AR – Resolve situações, necessitando, eventualmente, de ajuda. NA – Resolve situações, necessitando de ajuda na maioria das vezes.

DESCRITORES	NÍVEIS DE DESEMPENHO
Realizar adições com o total até 10.	A – Realiza. AR – Realiza na maioria das situações ou realiza somente com uso de material auxiliar. NA – Não realiza.
Realizar subtrações com o minuendo até 10.	A – Realiza AR – Realiza na maioria das situações ou realiza somente com uso de material auxiliar. NA – Não realiza.
Realizar trocas entre cédulas e moedas de 1 real em função de seus valores.	A – Realiza. AR – Realiza na maioria das situações. NA – Não realiza.
Interpretar dados apresentados em listas, tabelas e gráficos.	A – Interpreta. AR – Interpreta algumas vezes. NA – Não interpreta.
Reconhecer algumas características dos seres vivos e de seus ambientes.	A – Identifica e registra individualmente, por meio de escrita e/ou desenho, algumas características externas dos seres vivos e de seus ambientes AR – Identifica e registra, com ajuda, por meio de escrita e/ou desenho, algumas características externas dos seres vivos e de seus ambientes NA – Não identifica características externas dos seres vivos e de seus ambientes.
Reconhecer partes do corpo humano relacionando-as às suas funções.	A – Reconhece e relaciona. AR – Reconhece algumas partes do corpo, relacionando-as às suas funções. NA – Não reconhece ou reconhece poucas partes do corpo.
Identificar ações que contribuam para a manutenção da saúde individual e socioambiental.	A – Identifica e registra individualmente, por meio de escrita e/ou desenho, algumas ações. AR – Identifica e registra, com ajuda, por meio de escrita e/ou desenho, algumas ações. NA – Não identifica.
Reconhecer e representar semelhanças e diferenças entre diversos grupos sociais, em relação às características físicas e ao modo de ser e de viver.	A – Reconhece e registra individualmente, por meio de escrita e/ou desenho, algumas semelhanças e diferenças entre grupos sociais. AR – Reconhece e registra, com ajuda, por meio de escrita e/ou desenho, algumas semelhanças e diferenças entre grupos sociais NA – Não reconhece semelhanças e diferenças entre grupos sociais
Ler e interpretar diferentes formas de organização e representação do espaço de convivência, estabelecendo relações espaciais (antes, depois, em cima, embaixo, à frente, atrás, entre e ao lado de).	A – Lê, interpreta e representa. AR – Lê, interpreta e estabelece algumas relações, com restrições. NA – Não lê, nem interpreta e nem estabelece relações espaciais.
Ordenar fatos e acontecimentos numa sucessão, estabelecendo relações temporais (antes e depois; ontem, hoje e amanhã)	A – Ordena e estabelece as relações temporais. AR – Ordena e estabelece algumas relações temporais, com ajuda. NA – Não ordena e nem estabelece relações temporais.
Reconhecer e utilizar medidas de tempo: dias e semanas	A – Reconhece e utiliza as medidas de tempo citadas. AR – Reconhece e utiliza algumas das medidas de tempo. NA – Não reconhece e não utiliza as medidas de tempo citadas.

ANEXO IX – RESUMO DA PORTARIA DE AVALIAÇÃO Nº 048/2005


COLÉGIO PEDRO II - UESCII - SESOP
Resumo da Portaria nº 048 - Avaliação 2005

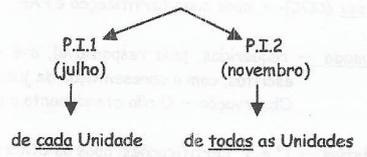
1 - Objetivos

- acompanhar e melhorar o processo ensino-aprendizagem
- expressar numericamente o desempenho escolar → **CERTIFICAÇÕES**

2 - Instrumentos → diversificação de instrumentos em função dos objetivos da avaliação e do tipo de Certificação: trabalhos individuais/em grupo, testes, provas, relatórios de observação.

3 - Certificações → atribuição de grau de 0(zero) a 10(dez).

- 1ª e 3ª Certificações
 - instrumentos diversificados → peso 3, sendo → 50% - provas formais
 - 50% - critério do professor
- 2ª e 4ª Certificações
 - prova escrita, individual e única por série e turno → Prova Institucional (P.I.); peso 2



```
graph TD; PI1[P.I.1 (julho)] --> UC[de cada Unidade]; PI2[P.I.2 (novembro)] --> TU[de todas as Unidades];
```

4 - Períodos correspondentes às Certificações

- 1ª Certificação → março, abril e maio.
- 2ª Certificação → junho.
- 3ª Certificação → agosto, setembro e outubro.
- 4ª Certificação → novembro.

5 - Apoio Pedagógico

- aulas
- provas → somente após a 1ª e 3ª Certificações → alunos com resultado inferior a 6,0.

↓

- grau de 0(zero) a 10(dez) - somente sendo considerado se for superior ao obtido na Certificação, através da média aritmética entre a nota da Certificação e a da Prova de Apoio.
- aplicação em turno oposto ao do aluno.



6 - Média Anual das Certificações (MA)

$$MA = \frac{(1^{\text{a}}Cx3) + (2^{\text{a}}Cx2) + (3^{\text{a}}Cx3) + (4^{\text{a}}Cx2)}{10}$$

- MA igual ou maior a 5,6 e mínimo de 75% de frequência → aluno APROVADO.
- MA inferior a 5,6 → aluno encaminhado à Prova de Apoio Final (PAF).

7 - Prova de Apoio Final (PAF) → prova escrita, individual e única por série e turno de todas as Unidades.

- grau de 0(zero) a 10(dez)
- aplicação: após IV COC (Conselho de Classe)

8 - Média Final (MF)

$$MF = \frac{(MAx3) + (PAFx2)}{5}$$

- MF igual ou superior a 4,6 → aluno APROVADO.
- MF inferior a 4,6 → aluno REPROVADO.

9 - Conselho de Classe (COC) → após cada Certificação e PAF.

10 - Segunda Chamada → requeridas, pelo responsável, até 48 horas úteis após as provas e testes escritos, com a apresentação de justificativa, com comprovação.
Observação → O não atendimento a essa norma implicará grau zero.

11 - Entrega de Boletins → 1ª e 3ª Certificações: após os COCs e apoios.
→ 2ª e 4ª Certificações e PAF: após os COCs.

$$\frac{6 + 12}{18}$$



libra

ANEXO Xa – NSE: VALORES ATRIBUÍDOS AOS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS

Construto	Variável	Categorias	
Escolaridade	Escolaridade da mãe ou responsável do sexo feminino	1 = Nunca estudou ou não chegou a terminar a 4ª série	
		2 = Terminou a 4ª série	
		3 = Terminou a 8ª série	
		4 = Terminou o Ensino Médio	
		5 = Terminou a faculdade	
Renda (itens de conforto)	TV por assinatura	1 = Não tem 2 = Tem	
	Máquina de lavar	1 = Não tem 2 = Tem	
	Empregada doméstica	1 = Não tem 2 = Tem uma ou mais	
	Sala	1 = Não tem 2 = Tem 1 3 = Tem 2 ou mais	
	Banheiro	1 = Não tem ou tem 1 2 = Tem 2 ou mais	
	TV em cores	1 = Não tem 2 = Tem 1 3 = Tem 2 ou mais	
	Vídeo	1 = Não tem 2 = Tem uma ou mais	
	Geladeira	1 = Não tem 2 = Tem uma ou mais	
	DVD	1 = Não tem 2 = Tem uma ou mais	
	Computador	1 = Não tem 2 = Tem uma ou mais	
	Telefone fixo	1 = Não tem 2 = Tem uma ou mais	
	Telefone celular	1 = Não tem 2 = Tem 1 3 = Tem 2 ou mais	
	Carros	1 = Não tem 2 = Tem 1 3 = Tem 2 ou mais	
	Ocupação	Principal ocupação da mãe ou responsável do sexo feminino	
		Atividades realizadas na principal ocupação da mãe ou responsável do sexo feminino	
Principal ocupação do pai ou responsável do sexo masculino			
Atividades realizadas na principal ocupação do pai ou responsável do sexo masculino			

ANEXO Xb – VALORES ATRIBUÍDOS AOS QUESTIONÁRIOS
CONTEXTUAIS

Construto	Variável	Categorias
Escolaridade	Escolaridade da mãe ou responsável do sexo feminino	1 = Nunca estudou ou não chegou a terminar a 4ª série
		2 = Terminou a 4ª série
		3 = Terminou a 8ª série
		4 = Terminou o Ensino Médio
		5 = Terminou a faculdade
Renda (itens de conforto)	TV por assinatura	1 = Não tem 2 = Tem
	Máquina de lavar	1 = Não tem 2 = Tem
	Empregada doméstica	1 = Não tem 2 = Tem uma ou mais
	Sala	1 = Não tem 2 = Tem 1 3 = Tem 2 ou mais
	Banheiro	1 = Não tem ou tem 1 2 = Tem 2 ou mais
	TV em cores	1 = Não tem 2 = Tem 1 3 = Tem 2 ou mais
	Vídeo	1 = Não tem 2 = Tem uma ou mais
	Geladeira	1 = Não tem 2 = Tem uma ou mais
	DVD	1 = Não tem 2 = Tem uma ou mais
	Computador	1 = Não tem 2 = Tem uma ou mais
	Telefone fixo	1 = Não tem 2 = Tem uma ou mais
	Telefone celular	1 = Não tem 2 = Tem 1 3 = Tem 2 ou mais
	Carros	1 = Não tem 2 = Tem 1 3 = Tem 2 ou mais

ANEXO XI – ROTEIRO DE ENTREVISTAS / TERMO DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Bloco I

Identificação

Nome (opcional):

Idade:

Sexo (feminino/masculino):

Identidade de gênero (feminina, masculina, gay, lésbica, transgênero, cisgênero, travesti, outra)

Cor/raça:

Qual definição melhor traduz seu pertencimento: branca, preta, parda, indígena ou amarela?

Você acha que, se houvesse no Pedrinho, poderia ter concorrido a uma vaga pelas cotas para negros ou indígenas?

Local (município, bairro) aonde morava durante o percurso escolar:

Local (município, bairro) aonde mora agora:

Como era a sua locomoção entre casa e escola (fácil, difícil)?

Formação da mãe (já era formada no período em que você estudava, ou se formou durante/depois):

Formação do pai (já era formada no período em que você estudava, ou se formou durante/depois):

Em 2005 você estava no 1º ano do ensino fundamental. Em que ano você ingressou (2004, 2003, 2002 ou anterior, ou já em 2005 no 1º ano mesmo – transferência ou solicitação específica, requerimento)?

Bloco II: Percurso escolar

Voce estudou no PII ate que serie? Em que ano saiu?

Qual motivo levou você a sair do CPII?

- a) Conclusão do EM
- b) Abandono
- c) Jubilamento
- d) Transferência externa

BLOCO III: (para concluintes)

Qual ou quais disciplinas você lembra ter tido mais dificuldades?

Quais as principais dificuldades você encontrou nessa(s) disciplinas?

Qual ou quais disciplinas você lembra que, para a turma em geral, era mais difícil obter aprovação?

Você percebe algum motivo que justifique essa(s) dificuldade(s)?

Você conseguiria dizer qual o ano mais difícil para obter aprovação? Por que?

Como era a sua organização para estudos?

Você buscou auxílio fora da escola (explicador, cursinho) para alcançar as notas necessárias para aprovação?

Como era a aquisição de material escolar (além dos livros didáticos doados pelo MEC)?

Como era a alimentação na escola?

Na sua opinião, o que os professores levam em consideração para a aprovação pelo conselho de classe final?

Na sua opinião, quais foram os aspectos que no seu caso influenciaram na avaliação pelo conselho de classe?

Quantos professores negros (pretos e pardos) você teve durante o percurso escolar no CPII?

Você acha que isso interferiu (positivamente ou negativamente) na sua trajetória?

Como foi seu relacionamento com os professores durante seu percurso escolar no CPII?

Como foi seu relacionamento com os demais servidores do CPII durante seu percurso escolar no CPII?

Houve algum caso de discriminação, preconceito ou racismo por parte de servidores/professores do qual você se lembre e queira contar como foi?

E entre alunos, houve algum caso de discriminação, preconceito ou racismo do qual você se lembre e queira contar como foi?

Você acha que os casos de indisciplina eram tratados da mesma forma (equidade) para todos os alunos?

Você percebia alguma forma de separação por parte dos alunos na forma de se relacionar uns com os outros?

Se havia, como a escola tratava essa questão?

Havia algum local na escola aonde vocês tinham a liberdade de reclamar de algo que julgassem injusto ou quisessem questionar?

Qual?

Esse lugar era acessível a todos e tratava a todos da mesma forma?

De forma resumida, como você avalia seu percurso escolar no CPII (ingresso, adaptação, vivência)?

BLOCO IV (para jubilados)

Você pode falar mais sobre as circunstâncias da jubilação?

Como você e sua família reagiram à essa saída do CPII?

Como o CPII tratou a questão da sua saída da escola?

Houve apoio/encaminhamento institucional para que você prosseguisse os estudos em outra escola?

Você prosseguiu com os estudos?

SE POSITIVO: Como foi sua ambientação na nova escola?

SE NEGATIVO: Quais os motivos que te levaram a essa decisão?

Você pode contar, de forma resumida, sua trajetória a partir de então?

BLOCO V (para abandono)

Você pode falar mais sobre as circunstâncias que te levaram a deixar a escola?

Como você e sua família encararam essa saída do CPII?

Como o CPII tratou a questão da sua saída da escola?

Houve apoio/encaminhamento institucional para que você prosseguisse os estudos em outra escola?

Você prosseguiu com os estudos?

SE POSITIVO: Como foi sua ambientação na nova escola?

SE NEGATIVO: Quais os motivos que te levaram a essa decisão?

Você pode contar, de forma resumida, sua trajetória a partir de então?

BLOCO VI (para transferência externa)

Você pode falar mais sobre as circunstâncias que te levaram a mudar de escola?

Como você e sua família tomaram essa decisão?

Como o CPII tratou a questão da sua saída da escola?

Você prosseguiu com os estudos depois dessa mudança?

SE POSITIVO: Como foi sua ambientação na nova escola?

SE NEGATIVO: Quais os motivos que te levaram a essa decisão?

Você pode contar, de forma resumida, sua trajetória a partir de então?

BLOCO VII (questões comuns – finalização)

O que você achou da implementação das cotas no CPII?

O que você achou do fim da jubilação?

Por que?

Você acha que seu percurso escolar poderia ter sido diferente?

Por que (ou como)?

Ter estudado no CPII fez diferença na sua vida hoje?

De que forma?

Por que considera isso?

Você tem projetos para, por exemplo, daqui a 5 anos? O que pretende fazer?

Você deixaria alguma mensagem para alunos que estão chegando hoje na alfabetização, como você chegou em 2004?

Alguma coisa que você queira dizer e eu não tenha perguntado?

Agradecimentos.

Explicação sobre os retornos da pesquisa.

Entrega do cartão de contato e cópia da autorização.

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1) Título do protocolo do estudo: “12 Anos de Escolarização no Colégio Pedro II: acesso, permanência e equidade na trajetória de alunos negros”.

2) Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “12 Anos de Escolarização no Colégio Pedro II: acesso, permanência e equidade na trajetória de alunos negros”. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3) O que é o projeto?

O projeto consiste em analisar o percurso escolar de alunos que ingressaram por sorteio no Colégio Pedro II em 2004 até a conclusão no Ensino Médio.

4) Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa analisar percursos escolares de forma comparativa. O estudo investiga acesso e permanência de alunos desde a classe de alfabetização até a saída da escola, por conclusão ou evasão. Entre outras atividades pretendemos encontrar estratégias de permanência para que alunos consigam superar o gargalo do ensino médio.

5) Por que eu fui escolhido(a)?

Você é um ex-aluno do Colégio Pedro II, ingressante por sorteio no ano de 2004. Este foi o único critério de seleção. Todos os ex-alunos com esse perfil, e contato disponível, foram abordados para saber da possibilidade de participação na pesquisa.

6) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar ~~de projeto~~ como entrevistado você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Para participar, você responderá a perguntas às quais terá acesso no momento da entrevista e, caso não se sinta à vontade para responde-las, poderá declinar do convite.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Apenas a concordância em participar e a disponibilidade durante o período previsto para a entrevista, de aproximadamente 1h.

9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com a Resolução 466 e 510 do Conselho de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos, tais como: envolvimento emocional com a

questão abordada, desconforto, constrangimento etc. Diante de qualquer mal estar que possa vir a ocorrer em decorrência das perguntas ou das memórias decorrentes delas, o depoente poderá desistir da participação, sem nenhum prejuízo. Bastando, para isso, dizer que não deseja mais participar. Neste caso, nenhuma informação será utilizada.

10) Quais são os possíveis benefícios de participar?

O participante terá a oportunidade de refletir sobre seu percurso escolar e contribuir com os objetivos desta pesquisa de divulgar as ações exitosas em educação básica, no sentido de promover o acesso e a permanência de alunos negros e/ou carentes em escolas de prestígio como a pesquisada, ampliando o acesso à educação de qualidade.

11) O que acontece quando o estudo termina?

A pesquisa finalizada ficará disponível em volume impresso e encadernado na Biblioteca da escola e da Faculdade de Educação da UFRJ e ficará disponível *online* no banco de dados da CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, sendo o *link* disponibilizado pela pesquisadora.

12) E se algo der errado?

Ratificamos que a qualquer momento o participante poderá se manifestar solicitando a retirada de seu depoimento dos registros da pesquisa, sem prejuízo algum.

13) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

É garantida a não identificação do participante de qualquer forma, inclusive sendo utilizado nome fictício para utilizar parte de seus depoimentos. Solicitações do participante também serão acolhidas após a leitura da transcrição do seu depoimento, total ou em partes.

14) Contato para informações adicionais

Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Alessandra Pio - Av. Marechal Floriano Peixoto, 80. Colégio Pedro II, Centro. Telefone: (21) 2163-7757 – e-mail: apioufrj@gmail.com

Dados do CEP: *Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com*

Dados da Instituição Proponente:

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (PPGE)

Av. Pasteur, 250 – fundos – sala 234 – Urca

CEP: 22295-900 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

www.educacao.ufrj.br

Tele-fax: (0xx21) 2295-4047

15) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve

guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____ / ____ / ____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
CAMPO DE SÃO CRISTÓVÃO, 177
RIO DE JANEIRO – RJ – CEP: 20921-903
TEL: 3891-1009 e dggab@cp2.g12.br

COMUNICADO

Há cento e setenta e sete anos, nosso Colégio é reconhecido pela vocação humanista de seu currículo. O perfil de nossos egressos é uma demonstração inequívoca disto e as práticas administrativas sempre trilharam o mesmo caminho. Mas, como uma instituição que trabalha com crianças e jovens em formação, eventualmente, nos deparamos com episódios em desacordo com os valores que defendemos e praticamos.

Como um espaço de aprendizagem cabe-nos o esclarecimento através de atividades curriculares e extracurriculares, a fim de que nossos alunos alcancem outros patamares de entendimento da realidade que os circunda. Como instituição de formação, cabe-nos apurar o ocorrido e aplicar sanções disciplinares, quando couber. Aos fatos que excederem a indisciplina e alcançarem o indesejado patamar do ilícito, cabe às instâncias jurídicas do Colégio encaminhar a questão, sempre tendo em conta a nossa missão de educar.

Não somos juízes, não somos jornalistas, somos educadores! Por isso, da mesma forma que não encontra apoio nesta gestão qualquer forma de discriminação, também não são acolhidas medidas que exponham alunos à execução pública. Medidas dessa natureza destoam da nossa função pedagógica e acirram ânimos e diferenças que devemos superar através da informação e do conhecimento.

Há um ano, estamos construindo uma agenda pautada prioritariamente na inclusão. Todas as cotas previstas em lei têm sido implementadas em nossos concursos públicos, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE's) têm sido fortalecidos em todos os *campi*; núcleos e laboratórios de pesquisa têm sido criados com o objetivo de apoiar ações pedagógicas para inserção em nosso currículo de temáticas ligadas à diversidade, em suas várias dimensões. Os eventos técnico-científicos e artístico-culturais realizados neste segundo semestre refletem a preocupação e o engajamento dos diversos setores do Colégio nessa agenda pragmática e propositiva.

Por isso, mais uma vez, convido todos os servidores do Colégio a agregar esforços, aos já existentes, propondo ações educativas e espaços de reflexão para o enfrentamento de todas as formas de discriminação e intolerância.

Não sei se é fato, mas circula na internet um texto afirmando que, ao nascer, cada membro de uma determinada tribo africana recebe de presente uma canção que o acompanhará por toda a vida. Nos momentos de sucesso, a tribo canta essa canção para saudá-lo. Nos momentos de erro ou fracasso, a tribo faz o mesmo com o intuito de lembrá-lo de suas origens e seu compromisso com o coletivo.

Verdadeira ou não, a mensagem ilustra de forma sensível a responsabilidade e a fraternidade necessárias ao ato de educar.

Assim, finalizo reiterando os passos constantes e seguros do Colégio Pedro II rumo a uma educação formadora de cidadãos capazes de honrar nosso legado histórico e materializar nosso compromisso institucional de contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna.

Rio de Janeiro, 11 de novembro de 2014.



OSCAR HALAC

Reitor



Fundado em 2 de dezembro de 1837