



UNIRIO

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

KESLEY ALBERTINA DOS ANJOS MENESES

**CONTRADIÇÕES ENTRE EXCELÊNCIA E DEMOCRATIZAÇÃO NO COLÉGIO
PEDRO II: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES COM
DISTRORÇÃO IDADE/SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

RIO DE JANEIRO

2022

KESLEY ALBERTINA DOS ANJOS MENESES

**CONTRADIÇÕES ENTRE EXCELÊNCIA E DEMOCRATIZAÇÃO NO COLÉGIO
PEDRO II: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES COM
DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Dias Peregrino Ferreira

RIO DE JANEIRO

2022

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

M543 Meneses, Kesley Albertina dos Anjos
Contradições entre excelência e democratização no Colégio Pedro II: uma análise a partir da experiência de estudantes com distorção idade/série no Ensino Fundamental / Kesley Albertina dos Anjos Meneses. -- Rio de Janeiro, 2022.
108 f.

Orientadora: Mônica Dias Peregrino Ferreira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Seletividade escolar. 2. Escola de Excelência. 3. Jubilamento. 4. Distorção idade/série. 5. Desigualdade educacional. I. Ferreira, Mônica Dias Peregrino , orient. II. Título.

KESLEY ALBERTINA DOS ANJOS MENESES

**CONTRADIÇÕES ENTRE EXCELÊNCIA E DEMOCRATIZAÇÃO NO COLÉGIO
PEDRO II: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES COM
DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____ / ____ / ____

Profª Drª Mônica Dias Peregrino Ferreira (Orientadora)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Profª Drª Rosana Rodrigues Heringer

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Profª Drª Nailda Marinho da Costa

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

A minha vovó Albertina, que acreditou que eu podia chegar em algum lugar.

A minha mãe, que dedicou a vida para me permitir chegar aqui.

AGRADECIMENTOS

Meu maior agradecimento é dedicado à minha mãe, Marilene, mulher mais forte que já conheci, que estudou muito pouco e sempre deu à escola o maior valor da vida; e à minha avó Albertina, que me emprestou o nome, acreditou que eu poderia mudar a minha vida e a da minha mãe pelo caminho dos estudos. - e aqui estou - e ainda fazia a melhor vitamina de banana do mundo! Saudades eternas do amor, do carinho e do cuidado da minha vovó.

Ao meu irmão, Michael, meu primeiro influenciador, que ampliou minha visão e abriu as portas do Rio de Janeiro para que eu pudesse explorar o mundo. À todas as minhas tias sergipanas, que me ensinaram - pela via do amor, do cuidado e do trabalho - o que é a força da mulher nordestina e a importância da independência feminina.

Às minhas gatas, Olga e Elza, que me acompanharam na interminável quarentena da pandemia. Meu melhor incentivo sempre foi escrever enquanto elas se revezavam para dormir no meu colo (ou tentando deitar no teclado enquanto eu escrevia). Também agradeço ao Quincas, o cachorro mais legal do Brasil, que me ama sempre intensamente e efusivamente.

Aos meus amigos mais que incríveis - Alita, Adriane, Bruno, Cristiane, Luciana e Marcos - que não soltaram a minha mão, me apoiaram, me ajudaram a me reerguer e sem os quais eu certamente não teria chegado até aqui. Nunca vou conseguir agradecer o suficiente tanto cuidado, tanto amor, tantas risadas e tantos momentos de felicidade e de ataques à rapa do brownie com ganache de madrugada.

Ao Rodrigo, que acompanhou o desenvolvimento desse trabalho, me apoiou, incentivou e me acalmou em muitas crises de desespero e que também comemorou comigo muitas conquistas nesse percurso.

À minha orientadora, professora Mônica Peregrino, pela generosidade em compartilhar conosco seu brilhantismo, pelo cuidado e rigor que dedica ao seu trabalho e à orientação dos alunos e, para além da imensa competência profissional e acadêmica, pela empatia, pelo respeito

e pelo afeto com que trata seus orientandos - especialmente no tenebroso período pandêmico, que fragilizou a todos nós. Minha imensa gratidão por tanto carinho!

Às professoras Nailda Marinho e Rosana Heringer, que aceitaram o convite para compor a banca de defesa desta dissertação. Muito obrigada pela leitura atenta e rigorosa do meu trabalho e pelas importantíssimas contribuições feitas no exame de qualificação, que me ajudaram a construir esse texto final.

Aos meus professores nas disciplinas do mestrado do PPGEduc, agradeço pelos excelentes debates promovidos nas aulas e pelas contribuições feitas à minha pesquisa.

Aos meus colegas da turma de mestrado, pelo aprendizado coletivo nas disciplinas do curso. Aos colegas do Grupo Juventude, Escola, Trabalho e Território, pelas contribuições feitas à minha pesquisa e pelos debates sempre muito ricos e fundamentados em um intenso trabalho de pesquisa e estudos, coordenado pela professora Mônica.

A minha colega de CPEI, Isis Couto, pela imensa generosidade que teve comigo quando a procurei contando da minha intenção de participar do processo seletivo do PPGEduc, me apontando caminhos, indicando bibliografia e lendo meu projeto com a maior atenção.

À equipe de gestão do Campus São Cristóvão II, que sempre incentivou e ofereceu condições para que os servidores técnicos investissem na formação acadêmica, flexibilizando e ajustando os horários de trabalho para que fosse possível concluir as disciplinas do curso. Agradeço ao Diretor Geral Bernardino Matos, ao Diretor Administrativo William Carvalho e à Diretora Pedagógica Adriane Farah pela confiança no meu trabalho. Aprendo sempre com eles, que me inspiram a ser uma educadora que trabalha pela educação pública de qualidade para todos. Estendo ainda esse agradecimento às minhas chefes no Setor de Orientação Educacional e Pedagógica, Patrícia Rosa e Karla do Socorro, que me ensinam muito, todos os dias.

Aos companheiros do Núcleo de Utopias, com quem compartilho os sonhos e a esperança de transformar essa escola - um pouquinho que seja.

Aos colegas docentes do Colégio Pedro II que aceitaram participar dessa pesquisa como entrevistados e que contribuíram não somente com o desenvolvimento do trabalho, mas também provocaram inúmeras reflexões sobre a prática pedagógica.

A todos os estudantes que passaram pelo Projeto CAIS e, especialmente, às alunas que, além de me conceder entrevista para esta pesquisa, me emocionaram e afetaram profundamente

com seus relatos tão íntimos e sensíveis das relações construídas com e na escola. Certamente eu aprendi com elas muito mais do que elas podem supor.

RESUMO

O Colégio Pedro II se consolidou, em seus 184 anos de história, nos pilares da tradição e excelência na educação básica. Criado no Período Regencial como modelo para estruturar o ensino secundário no Brasil, o CPII destinou-se à formação intelectual das elites econômicas do Império. O processo de democratização do acesso para classes populares teve início em meados dos anos 1980, quando, em meio aos movimentos de redemocratização pós-ditadura, foi criada a primeira unidade de anos iniciais do Ensino Fundamental, com ingresso por sorteio de vagas. Até então, a entrada no CPII ocorria apenas por concurso, o que dificultava o acesso daqueles que tinham menos recursos para concorrer em condições de igualdade com estudantes altamente preparados para as difíceis provas de admissão. Além disso, a permanência das classes populares no CPII esbarrava em mecanismos institucionais de exclusão. A alta seletividade que fundamenta o projeto pedagógico do CPII como escola de excelência forjou um ideal de “aluno padrão”, criando uma expectativa institucional à qual os estudantes deveriam corresponder. Assim, por muitos anos, o Colégio utilizou o recurso do jubramento para expulsar aqueles que fossem reprovados duas vezes na mesma série. Pesquisas anteriores sobre o jubramento no CPII (GALVÃO, 2003; SOUTO COUTO, 2018) apontaram que os estudantes mais vulneráveis nesse processo eram os ingressantes por sorteio. Com o fim do jubramento, em 2015, os estudantes passaram a acumular repetências, provocando um significativo aumento de distorção idade/série no Ensino Fundamental. Para tratar esse problema, a instituição implementou, em 2018, o Projeto de Adequação Idade/Série (CAIS). Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi analisar as contradições explícitas entre o ideal institucional de escola de excelência e o processo de democratização do acesso e permanência das classes populares. Desse modo, propus uma reflexão acerca das diferenças entre os projetos político pedagógicos dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, buscando entender de que forma essas discrepâncias são responsáveis pela ruptura observada entre os dois segmentos e como essa ruptura interfere na transição do 5º para o 6º ano do EF. Além disso, estabeleci uma análise da experiência escolar de estudantes que fizeram parte do CAIS e das estratégias pedagógicas adotadas pelo projeto. Para tanto, realizei uma pesquisa qualitativa que envolveu a análise de documentos oficiais, indicadores acadêmicos e dados institucionais disponibilizados no site da instituição, além da realização de entrevistas semiestruturadas com educadores e com ex-alunos do Colégio que integraram o Projeto CAIS. Como referencial teórico, além das pesquisas já mencionadas, utilizei os estudos de Bourdieu acerca de violência simbólica, capital cultural, reprodução de desigualdades e, de Bourdieu e Champagne, “os excluídos do interior”. Por fim, esta pesquisa permitiu observar que, apesar das medidas adotadas pelo CPII para garantir o acesso e a permanência das classes populares até a conclusão da educação básica, ainda persistem na estrutura da escola mecanismos contraditórios - vinculados ao ideal de “aluno padrão” e a uma mentalidade institucional alinhada a um discurso meritocrático - que seguem perpetuando desigualdades até os dias atuais.

Palavras-chave: Seletividade escolar. Escola de excelência. Jubilamento. Distorção idade/série. Desigualdade educacional.

RESUMEN

El Colégio Pedro II se ha consolidado, en sus 184 años de historia, sobre los pilares de la tradición y la excelencia en la educación básica. Creado en el Período de Regencia como modelo para la estructuración de la educación secundaria en Brasil, el CPII fue destinado a la formación intelectual de las élites económicas del Imperio. El proceso de democratización del acceso de las clases populares se inició en la década de 1980, cuando, en medio de los movimientos de redemocratización posdictadura, se creó la primera unidad para los primeros años de la Enseñanza Fundamental, con ingreso por sorteo. Hasta entonces, el ingreso al CPII se producía únicamente por concurso, lo que dificultaba que aquellos que contaban con menos recursos compitieron en igualdad de condiciones con alumnos muy preparados para las difíciles pruebas de admisión. Además, la permanencia de las clases populares en el CPII tropezaba en mecanismos institucionales de exclusión. La alta selectividad que fundamenta el proyecto pedagógico del CPII como escuela de excelencia forjó un ideal de “alumno modelo”, creando una expectativa institucional a la que los estudiantes deben corresponder. Así, durante muchos años, el Colegio utilizó el recurso que llevaba a expulsión aquellos que reprobaban dos veces en el mismo grado. Investigaciones anteriores sobre las expulsiones por reprobación en el CPII (GALVÃO, 2003; SOUTO COUTO, 2018) señalaron que los estudiantes más vulnerables en ese proceso eran los que ingresaban por sorteo. Con el fin de las expulsiones por reprobación, en 2015, los alumnos comenzaron a acumular repeticiones, provocando un aumento significativo de la distorsión entre edad y grado en la Enseñanza

Básica. Para enfrentar este problema, la institución implementó, en 2018, el Proyecto de Adecuación Edad/Grado (CAIS). En este contexto, el objetivo de esta investigación fue analizar las contradicciones explícitas entre el ideal institucional de una escuela de excelencia y el proceso de democratización del acceso y permanencia de las clases populares. De esta forma, propuse una reflexión sobre las diferencias entre los proyectos políticos pedagógicos de los años iniciales y de los años finales de la Enseñanza Fundamental, buscando comprender cómo esas discrepancias son responsables por la ruptura observada entre los dos segmentos y cómo esa ruptura interfiere en la transición del 5º al 6º año de la Enseñanza Fundamental. Además, establecí un análisis de la experiencia escolar de los estudiantes que formaron parte del CAIS y de las estrategias pedagógicas adoptadas por el proyecto. Para ello, realicé una investigación cualitativa que involucró el análisis de documentos oficiales, indicadores académicos y datos institucionales disponibles en la página web de la institución, además de realizar entrevistas semiestructuradas a docentes y exalumnos del Colegio que formaban parte del Proyecto CAIS. Como referencia teórica, además de las investigaciones ya mencionadas, utilicé los estudios de Bourdieu sobre la violencia simbólica, el capital cultural, la reproducción de las desigualdades y, de Bourdieu y Champagne, “los excluidos del interior”. Finalmente, esta investigación permitió observar que, a pesar de las medidas adoptadas por el CPII para garantizar el acceso y permanencia de las clases populares hasta la conclusión de la educación básica, aún persisten mecanismos contradictorios en la estructura de la escuela - vinculada al ideal de “alumno

modelo" y a una mentalidad institucional alineada con un discurso meritocrático - que continúan perpetuando las desigualdades hasta los días actuais.

Palabras clave: Selectividad escolar. Escuela de excelencia. Expulsion. Distorsión entre edad y grado. Desigualdad educacional.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 11

1.1 Reflexões sobre a definição do objeto de estudo e a
necessidade de 17

reconfiguração da pesquisa

1.2 Metodologia da pesquisa e estrutura da dissertação 21

1.3 Referencial teórico da pesquisa 27

2. COLÉGIO PEDRO II: CONTRADIÇÕES ENTRE EXCELÊNCIA, 31

DEMOCRATIZAÇÃO E EXCLUSÃO

2.1 De internato para aprendizado de artes e ofícios à escola modelo de ensino 31
secundário

2.2 A criação dos “Pedrinhos” e a abertura para a diversidade 36

2.3 Rupturas e exclusão na transição entre os dois segmentos do Ensino Fundamental 40

3. CLASSES DE ADEQUAÇÃO IDADE SÉRIE (CAIS): DOS DESAFIOS DO 52 PERÍODO PÓS-EXTINÇÃO DO JUBILAMENTO ÀS POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA EXCELÊNCIA NO COLÉGIO PEDRO II

3.1 A diversidade no Campus São Cristóvão II e suas particularidades no 56
emaranhado institucional do Colégio Pedro II

3.2 A experiência do Projeto CAIS como estratégia pedagógica e os caminhos 74
possíveis para a ressignificação da excelência no Colégio Pedro II

3.2.1 Os resultados possíveis do Projeto CAIS no Campus São Cristóvão II e o 79
alcance institucional no âmbito do Colégio Pedro II

3.2.2 “Parecia que a gente era estrela no colégio”: A importância do CAIS no resgate 82
de estudantes excluídos e no fortalecimento dos vínculos com a escola

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS	105

1. INTRODUÇÃO¹

“Todo ato de pesquisa é um ato político”

(Rubem Alves)

O Colégio Pedro II se consolidou, ao longo de seus 184 anos de história, pela tradição e excelência na educação básica. Segunda instituição de ensino mais antiga e uma das maiores escolas públicas do Brasil, o CPII atende atualmente a mais de 12.000 alunos, matriculados em 14 *campi* e um Centro de Referência em Educação Infantil².

A equiparação do CPII aos Institutos Federais, ocorrida em 2012 com a implementação da Lei 12.677, alterou sua estrutura organizacional e ampliou o campo de atuação do Colégio. Com isso, a instituição hoje atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (regular, técnico e EJA técnico), oferece cursos de extensão, graduação, pós-graduação (especialização e mestrado), programa de residência docente para professores da rede pública e promove atividades desenvolvidas por laboratórios e núcleos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento.

A qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Colégio Pedro II é reconhecida socialmente através dos resultados obtidos em avaliações externas, olimpíadas científicas e no ENEM³. Frequentemente, o Colégio desponta nos noticiários com destaque para as conquistas de seus estudantes, em âmbito nacional e internacional, fazendo com que esteja sempre elencado nos rankings das melhores escolas do Brasil.

Entretanto, apesar da inegável excelência explicitada pelos altos desempenhos de seus estudantes, há ainda hoje na instituição uma série de desafios e contradições a serem superadas

¹ A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, via protocolo da Plataforma Brasil (Parecer Consubstanciado do CEP nº 5.712.667), com autorização da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Pedro II (Processo Eletrônico nº 23040.005440/2021-15).

² Além do Centro de Referência em Educação Infantil, os 14 *campi* do Colégio Pedro II são: Centro, São Cristóvão I, São Cristóvão II, São Cristóvão III, Tijuca I, Tijuca II, Engenho Novo I, Engenho Novo II, Humaitá I, Humaitá II, Realengo I, Realengo II, Duque de Caxias e Niterói.

³ O alto desempenho dos estudantes do CPII é celebrado também através de seus ex-alunos ilustres - que incluem intelectuais, políticos, jornalistas, artistas, entre outros. Anualmente, o CPII entrega o título de Aluno Eminente a ex-estudantes que tiveram destaque na vida pública e profissional (MEMÓRIA HISTÓRICA DO COLÉGIO PEDRO II).

no que diz respeito à democratização efetiva de acesso, permanência e conclusão da formação básica por todo o seu quadro discente.

Durante quase toda sua existência, o Colégio Pedro II fez uso do recurso do jubramento para expulsar aqueles estudantes que não se ajustavam ao que o senso comum da instituição costumava chamar de “perfil de aluno do CPII”⁴. Dessa forma, aqueles que fossem reprovados dois anos seguidos na mesma série eram desligados do Colégio, provocando assim uma significativa discrepância entre o número de ingressantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental e o número de formandos no Ensino Médio (GALVÃO, 2003).

Em 2015, foi emitida pela Reitoria a portaria nº 1.343 de 24 de abril, que aboliu o jubramento no Colégio. Com isso, a instituição tocava em um ponto polêmico para a comunidade escolar e, a meu ver, determinante para a continuidade do processo de democratização do acesso das classes populares àquela que é considerada uma das mais importantes escolas públicas do país.

Por um lado, o jubramento era defendido por aqueles que acreditavam nele como instrumento que garantia e justificava os resultados de excelência obtidos pelo CPII e que, sem ele, a qualidade do ensino oferecido pela instituição ficaria comprometida; por outro lado, a sua extinção era apoiada por quem acreditava que o caminho para a plena democratização do CPII dependia, inevitavelmente, do fim do jubramento como condição fundamental para se construir uma escola pública de qualidade, verdadeiramente democrática e justa.

Cabe destacar que o Colégio Pedro II foi, durante muito tempo, uma escola destinada à formação de elites econômicas e culturais do país. O processo de democratização do acesso das classes populares ao seu corpo discente é relativamente recente, se considerarmos que se trata de uma instituição com mais de 180 anos.

O primeiro marco desse movimento de democratização encontra-se no ano de 1984, com a criação, em São Cristóvão, da primeira unidade destinada à formação dos anos iniciais do Ensino Fundamental (CAVALIERE, 2008. FARAH e SILVA, 2017. SOUTO COUTO, 2018), com ingresso de estudantes através de sorteio de vagas. Antes, a admissão de novos alunos ocorria apenas no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, através do concurso público que era, e continua sendo, bastante disputado. Portanto, a partir dessa abertura,

⁴ Essa era uma expressão corriqueira na comunidade escolar para referir-se a estudantes que, supostamente, atendiam aos critérios de excelência, alto rendimento e comportamento padrão esperados.

os estudantes que hoje chegam ao 6º ano no CP2 podem ter duas origens: o sorteio de vagas no 1º ano ou a seleção por concurso.

Assim, com o acesso por sorteio o Colégio abriu as portas para as classes populares, que antes não conseguiam disputar essas vagas em condições de igualdade com os estudantes rigorosamente treinados e preparados para a difícil prova de admissão. Posteriormente, com a implementação da Lei 12.711/2012, os processos seletivos adotaram o sistema de reserva de vagas, avançando, portanto, no processo de democratização do acesso.

Dessa forma, embora a seleção de estudantes para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio continue ocorrendo através de concurso, a entrada de alunos por sorteio de vagas no 1º ano do Ensino Fundamental provocou uma significativa mudança no Colégio, estabelecendo assim uma maior diversidade e pluralidade do perfil discente.

Contudo, essa abertura para a diversidade do quadro discente esbarrava, muitas vezes, no jubramento. Além disso, as dificuldades enfrentadas no percurso escolar levava muitos estudantes a desistirem de continuar seus estudos no CP2, solicitando transferências para outras redes de ensino ou simplesmente evadindo após acumular múltiplas repetências, o que a professora Maria Cristina Galvão (2003) chamou de “auto jubilação”.

Aqui é importante destacar que no Brasil o processo de expansão da educação pública esbarrou em dificuldades que provocaram entraves ao percurso escolar dos estudantes. Segundo Peregrino (2010), essa democratização ocorreu através de um “processo de “expansão controlada”” (2010, p. 309), pois embora tenha aberto as portas para a entrada das classes populares, continuou reproduzindo as desigualdades.

Com isso, a autora afirma que a escola, embora tenha ampliado o acesso das camadas mais pobres da população, manteve - e até intensificou - mecanismos de seletividade que legitimam desigualdades e transformam desigualdades sociais em desigualdades escolares. Desse modo, aqueles que antes estavam fora da escola, mesmo depois de conseguir acesso a ela, continuaram marginalizados. Para a autora,

A escola continuou sendo uma instituição seletiva e, em algumas circunstâncias, podemos dizer que radicalizou essa dimensão. [...] Reproduz-se, com esse movimento, a ideia de escola como privilégio de poucos, mesmo na situação de circunscrição da instituição às parcelas mais vulneráveis da população local, como um dos princípios basilares dessa instituição. (PEREGRINO, 2010, p. 309).

Assim, fazendo uma analogia à situação do Colégio Pedro II que coloco em questão com essa pesquisa, é perceptível que, embora o Colégio tenha ampliado gradativamente o acesso das classes populares à instituição e tenha adotado mais recentemente medidas que visam oferecer assistência a esses estudantes, o procedimentos excludentes continuaram reproduzindo desigualdades e limitaram o alcance da democratização pretendida.

O Colégio Pedro II se consolidou historicamente sustentado pela qualidade da educação oferecida e pelo alto desempenho de seus estudantes e, ao longo de sua trajetória, criou um perfil ideal de aluno que deveria atender a critérios de excelência considerados indispensáveis. Nessa perspectiva, para tentar entender como as estruturas institucionais provocam as discrepâncias na formação dos estudantes que resultam em exclusão, considero fundamental voltar o olhar para a história do Colégio Pedro II desde sua criação, no Período Regencial, como escola modelo para organizar o ensino secundário no Brasil até a extinção do jubileamento.

A busca pelos melhores alunos - os “soldados da ciência”⁵ - fez com que se estabelecesse uma classificação dos estudantes que valoriza e estimula a disciplina para o estudo, o alto desempenho e induz à competitividade. Ou seja, características que são comumente associadas aos estudantes concursados, que, em geral, passam por um processo intenso de preparação para a prova e precisam se sobressair sobre os outros para obter as melhores posições e, com isso, a tão desejada vaga no CPII. Sendo assim, esse sistema de classificação tem como principal instrumento o concurso de admissão, que supostamente seleciona os alunos mais preparados para ocupar essa posição.

Nessa perspectiva, esse corpo discente composto por estudantes oriundos de origens e processos de formação muito diferentes, inseridos em um sistema escolar pautado no acúmulo de conteúdos e no alto desempenho acadêmico, provoca um choque que coloca esses dois grupos de estudantes em oposição. Aqueles que melhor se adequam às expectativas

⁵ O Hino dos Alunos do Colégio Pedro II é bastante significativo e reflete a tradição de excelência acadêmica voltada para a formação de uma classe intelectualizada. Diz a letra de Hamilton Elia: “Nós levamos nas mãos o futuro de uma grande e brilhante Nação. / Nosso passo constante e seguro rasga estradas de luz na amplidão. / Nós sentimos, no peito, o desejo de crescer, de lutar, de subir. / Nós trazemos no olhar o lampejo de um risonho fulgente porvir. // Vivemos para o estudo, Soldados da Ciência, / O livro é nosso escudo e arma a inteligência. / Por isso, sem temer, foi sempre o nosso lema / “Buscamos no saber a perfeição suprema”. // Estudaram aqui brasileiros de um enorme e subido valor. / Seu exemplo segui, companheiros, não deixemos o antigo esplendor. / Alentemos, ardente, a esperança de buscar, de alcançar, de manter, / No Brasil, a maior confiança que só pode a ciência trazer. // Vivemos para o estudo, Soldados da Ciência, / O livro é nosso escudo e arma a inteligência. / Por isso, sem temer, foi sempre o nosso lema / “Buscamos no saber a perfeição suprema”.” (MEMÓRIA HISTÓRICA DO COLÉGIO PEDRO II)

institucionais de como deve ser um aluno do Colégio Pedro II são os que ingressaram pelo concurso; enquanto os alunos que entraram por sorteio e, portanto, iniciaram sua formação básica, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, no próprio Colégio, enfrentam maiores dificuldades e sofrem com a exclusão que se intensifica à medida que avançam em direção ao Ensino Médio.

A alta seletividade, como um dos parâmetros que norteiam o trabalho pedagógico do CPII na busca pela excelência, não se restringe, portanto, ao concurso de admissão de novos alunos. Ao longo do percurso escolar, os estudantes precisam sustentar um determinado padrão de desempenho que deve se alinhar, minimamente, ao ideal almejado pela mentalidade institucional. Isto quer dizer que os mecanismos de seletividade praticados pelo Colégio continuam replicando a lógica dos concursos, estimulando a competitividade e reproduzindo um sistema classificatório que atribui valor aos estudantes com base nos resultados acadêmicos por eles alcançados.

Nessa lógica, pressupõe-se uma homogeneidade do corpo discente no que se refere à formação escolar e aos recursos de que dispõem os alunos para atravessar as etapas de escolaridade. Ao priorizar a excelência pautada na seletividade, o CPII escolhe os que apresentam os atributos considerados indispensáveis para desempenhar esse papel e mantém alijados do sistema escolar aqueles que não se adequam a essa expectativa de aluno padrão.

Desse modo, com a entrada das classes populares, esse sistema estabelece uma imensa contradição, uma vez que em vez de oferecer os suportes e recursos necessários para dirimir defasagens e dificuldades de aprendizagem e lidar com a complexidade de um corpo discente diverso e plural, seleciona os melhores alunos, elegendo aqueles que conseguiram superar esse sistema e que, portanto, correspondem ao “perfil de aluno do CPII”.

As pesquisas de Galvão (2003) e Souto Couto (2018) apontam que as principais vítimas do processo de jubramento no CPII eram justamente os estudantes que ingressavam no Colégio através do sorteio de vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, os alunos das classes populares que conseguiam a tão disputada vaga no CPII se encontravam em posição de maior vulnerabilidade e passavam por um processo de exclusão que se reproduzia a partir dos mecanismos institucionais.

Essa situação torna explícita uma contradição que o CPII parece ter resistência para assumir. A discrepância entre os projetos pedagógicos dos anos iniciais e dos anos finais do

Ensino Fundamental revela a coexistência de dois modelos de escola dentro da mesma instituição. Assim, no momento de transição do 5º para o 6º ano ocorre uma ruptura entre esses dois projetos, o que coloca os estudantes sorteados em uma posição de extrema fragilidade diante dos novos colegas concursados.

Com o fim do jubramento, portanto, a instituição colocou em debate a responsabilidade sobre as dificuldades encontradas por esses alunos ao longo de seus percursos no CPII e deu mais um importante passo em direção à equidade de oportunidades e à garantia do direito de acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola, sobretudo aqueles pertencentes às classes populares, até a conclusão da educação básica (FARAH e SILVA, 2017; SOUTO COUTO, 2018). Todavia, para que essa medida tivesse real efetividade na superação das discrepâncias existentes, era fundamental fosse acompanhada por uma reformulação pedagógica que rompesse com os antigos processos excludentes.

Contudo, o que se observou foi o aumento de casos de estudantes com distorção idade/série, uma vez que eles não eram mais expulsos do Colégio e passaram a acumular repetências. Conseqüentemente, a ampliação das distorções provocava o aumento da “auto-jubilação”. Sobre muitos desses jovens, em sua maioria oriundos das classes populares, começava a pesar a necessidade de trabalhar para ajudar a família e suprir suas próprias necessidades e desejos de consumo.

Para atender esses estudantes, corrigir as distorções de fluxo escolar e conter a evasão, o Colégio criou o Projeto Classes de Adequação Idade/Série (CAIS), que foi implementado em 2018. Apesar de ser um projeto institucional, os *campi* tiveram autonomia para decidir se o adotariam e também para fazer as adaptações necessárias, dentro dos limites gerais estabelecidos no projeto, de acordo com a realidade e especificidades de cada *campus*.

Nessa perspectiva, considerando o índice de distorção idade/série de estudantes do Ensino Fundamental após a extinção do jubramento e a criação de um projeto para correção de fluxo escolar, o objetivo geral desta pesquisa é promover uma análise das contradições existentes na estrutura institucional do Colégio Pedro II e de seu papel como escola de excelência, confrontando as diferenças entre os projetos políticos pedagógicos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental do CPII e analisando a experiência escolar de estudantes que fizeram parte do Projeto CAIS.

Nesse sentido, pretendo responder a questões tais como: Quais são as diferenças fundamentais entre os projetos pedagógicos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental? De que forma as diferenças entre os projetos pedagógicos são responsáveis pela ruptura identificada entre os dois segmentos do Ensino Fundamental? Como é feita a transição dos estudantes entre os dois segmentos? De que forma esses alunos são recebidos e inseridos na estrutura escolar nos anos finais do Ensino Fundamental? Que estratégias pedagógicas e administrativas vêm sendo adotadas pela instituição para tentar reduzir os impactos provocados pela transição entre essas duas etapas de escolaridade? Como se construiu a experiência escolar dos estudantes que participaram do Projeto CAIS? Como os elementos centrais das experiências com as questões aqui apontadas afetaram estudantes, educadores e gestores do Projeto?

1.1 REFLEXÕES SOBRE A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E A NECESSIDADE DE RECONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

O exercício de reflexão sobre a escolha do meu objeto de pesquisa de mestrado me levou a revisitar minha própria trajetória pessoal e profissional. Minha entrada na Faculdade de Pedagogia da UERJ, em 2003, não aconteceu por acaso e esse momento de autoanálise me permitiu compreender melhor essa escolha.

Fui estudante de escola particular durante todo o Ensino Fundamental. Minha mãe sempre priorizou a minha formação e fez inúmeros sacrifícios para pagar as mensalidades. Ela, que parou de estudar na 4ª série, queria que eu tivesse um destino diferente e acreditava que se eu não estudasse em uma boa escola não teria chances de me formar em uma faculdade. De fato, essa crença tinha um fundo de verdade. A democratização do ensino superior, com o acesso das classes populares às universidades, ainda não era uma realidade nos anos 1990.

Quando concluí o Ensino Fundamental, na virada para os anos 2000, minha mãe já não tinha condições financeiras de arcar com as despesas de uma escola particular e eu fui transferida para um colégio estadual. A faculdade continuava sendo uma meta, minha e da minha mãe. Entretanto, as dificuldades da escola pública, a falta de recursos e de professores me fizeram perceber que não seria fácil conseguir acesso ao ensino superior, apesar de todo o investimento já feito. Assim, quando eu estava no último ano do Ensino Médio, me matriculei,

por iniciativa própria, em um pré-vestibular comunitário organizado por moradores do bairro em que morava.

O Comunipré⁶, como era chamado, foi um divisor de águas na minha formação pessoal e profissional. Uma das premissas do projeto era que além das aulas regulares, que seguiam o conteúdo programático definido para a prova do vestibular, haveria um tempo semanal de “cultura e cidadania” reservado na carga horária do curso para discussões acerca de temas de relevância para a sociedade: políticas públicas, educação pública, ética, cidadania, desigualdades sociais, acesso à cultura e uma série de questões relacionadas a esses assuntos.

Foi a partir dessa experiência que eu comecei a questionar nosso excludente sistema educativo e entendi o porquê de eu precisar recorrer a um pré-vestibular comunitário para tentar uma vaga na universidade pública. Comecei também a me envolver com a coordenação do curso, auxiliando na organização das atividades que eram mantidas com o trabalho voluntário dos coordenadores e professores.

A entrada no curso de pedagogia foi, naquele momento, uma escolha consciente e coerente. Para mim era uma maneira de dar continuidade àqueles debates e questionamentos. Ser pedagoga significava, portanto, discutir as desigualdades do sistema educativo e tentar contribuir minimamente para a construção de uma sociedade mais justa através da minha atuação profissional. O fato é que sempre tomei minha formação e meu trabalho a partir de uma perspectiva social e política, entendendo a importância do papel da educação num país em que a desigualdade é imensa e a escola é vista pelos mais pobres como instrumento para ascensão social.

Durante a graduação, assumi com outros colegas a coordenação do Comunipré. O projeto foi encerrado cerca de dois anos depois, por falta de professores voluntários. No entanto, algumas pessoas envolvidas no curso, junto com outros moradores do bairro, se organizaram para colocar em prática outro projeto com proposta semelhante. Assim, foi criado o Espaço de Cultura e Cidadania (ECCM), uma ONG que desenvolvia atividades culturais no bairro de Marechal Hermes. A ideia era promover a cultura no bairro que, como acontece geralmente nos

⁶ O Comunipré foi criado a partir da iniciativa de jovens moradores do bairro de Marechal Hermes, estudantes de graduação da UFRJ. O curso utilizava as salas de aula cedidas pela igreja católica do bairro, para a qual pagava uma porcentagem simbólica de 10% do valor arrecadado pela contribuição voluntária dos estudantes. A organização do curso era coletiva e, além dos coordenadores e professores, os próprios estudantes se dividiam em comissões que ajudavam no trabalho da coordenação.

bairros do subúrbio carioca, não recebia qualquer atenção ou investimento público voltados para essa pauta. Em 2007, depois da experiência no ECCM, trabalhei em um outra ONG que desenvolvia - em parceria com a Escola de Samba Portela um projeto de formação profissionalizante para jovens em situação de risco social ou que cumpriam medidas socioeducativas.

Concluí a graduação em 2008 e em 2014 - após cerca de três anos e meio como professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro - fui aprovada no concurso para servidora técnico-administrativa do Colégio Pedro II, no cargo de Pedagoga. Apesar das experiências em setores e atividades distintas, sempre tive em perspectiva uma linha de atuação que unia todos esses trabalhos e dava sentido à minha prática. Assim, me preocupava e interessava que meu fazer profissional fosse dedicado a ampliar as possibilidades de rompimento de barreiras impostas pelas desigualdades sociais.

Entrei no CPII com a visão deslumbrada de uma profissional ainda inexperiente, mas que já tinha enfrentado as dificuldades da escola municipal e então iria trabalhar em uma das melhores escolas públicas do Brasil. Aquela que formou grandes artistas, intelectuais e políticos - incluindo três presidentes da república - e que segue formando alunos brilhantes. Sinceramente, não imaginei encontrar no CPII um corpo discente tão diverso. Por isso, ao conhecer a instituição por dentro me surpreendi com o projeto pedagógico que eu acreditava ser muito mais progressista e pude entender que nem só de excelência e “penas de ouro”⁷ são feitos os estudantes do Colégio Pedro II. A visão que temos a partir de fora é bastante diferente da realidade.

Tomei posse em março de 2014, fui lotada no antigo Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SESOP)⁸ do Campus São Cristóvão II e assumi as turmas do 6º ano da tarde. Fui orientada a atender os responsáveis dos estudantes com notas vermelhas, que tinham risco de

⁷ O título de Pena de Ouro é entregue ao final do Ensino Médio ao estudante que tiver o melhor desempenho acadêmico geral do seu campus. É curioso observar que nessa premiação os estudantes homenageados recebem a réplica da pena de ouro usada pela Princesa Isabel para assinar a Lei Áurea, em 1988 (MEMÓRIA HISTÓRICA DO COLÉGIO PEDRO II).

⁸ Até 2018, o setor era denominado SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica). Após uma etapa de discussão interna entre os profissionais desse setor em todos os *Campi*, houve uma reformulação de suas atribuições e a retirada das atividades de supervisão, passando em 2019 a se chamar SOEP (Setor de Orientação Educacional e Pedagógica).

reprovação e, principalmente, os que já tinham sido reprovados naquela série, porque corriam o risco de serem jubilados.

Esse foi o primeiro contato que eu tive com o jubramento. Quando comecei a ler os assentamentos dos estudantes que estavam sob minha orientação, notei que o arquivo do 6º ano era bem maior que o do 9º. A diferença era perceptível só de olhar. Naquele ano, no turno da tarde, havia sete turmas de 6º ano e apenas três de 9º. Esse cálculo não fazia sentido para mim e comecei a perceber que, no meio desse caminho, muitos estudantes haviam ficado para trás. Lembro que meu primeiro pensamento foi: é fácil manter tanta excelência quando você elimina quem tem mais dificuldade e ensina pra quem já sabe. Mas é para isso que trabalha a escola pública?

Diante dessas situações que eu considerava absurdas e incoerentes para uma escola pública com os recursos e a posição social ocupada pelo Colégio Pedro II, às inquietações se juntaram o descontentamento e a tomada de consciência de que também a posição que eu ocupo na instituição permite, e até mesmo exige, que eu me envolva em um projeto de escola que trabalhe para a superação dessas desigualdades.

Portanto, a ideia inicial deste trabalho de pesquisa surgiu do incômodo que sucedeu o deslumbramento inicial que acomete os educadores que ingressam no Colégio Pedro II. A grandiosidade dessa escola e tudo que ela representa na história da educação brasileira fazem do CPII o sonho profissional de muitos que se dedicam à educação e, especialmente, à educação pública. Sempre me despertou atenção a relação que os que trabalham e estudam nessa escola estabelecem com a instituição. Tenho a impressão de que os vínculos criados ali sejam eles profissionais, acadêmicos ou afetivos - deixam marcas profundas e permanentes. Imagino que seja muito difícil passar pelo Colégio Pedro II sem se deixar afetar pelo turbilhão de possibilidades, aprendizados, esperanças e, muitas vezes, contradições que envolvem a experiência de fazer parte dessa comunidade escolar.

O perfil dos estudantes abordados nesta pesquisa difere muito da imagem de “aluno padrão” que é muitas vezes atribuída aos discentes do CPII. São alunos que tiveram um percurso escolar atropelado por reprovações, dificuldades diversas e profundas questões sociais que reverberam dentro e fora da escola e culminam, quase sempre, em exclusão. São o oposto dos estudantes que têm trajetórias brilhantes, que recebem prêmios e medalhas, competindo e

representando a escola em olimpíadas e eventos científicos no Brasil e no exterior. São os estudantes invisibilizados pela excelência daqueles que aparecem nos noticiários.

Este trabalho e a reflexão que proponho partem, portanto, do incômodo provocado por essa situação de desigualdade, que é gerada pela própria engrenagem institucional do CPPII. A partir da pretensão de analisar as experiências dos estudantes que compõem este objeto de pesquisa foi necessário, antes, analisar minha própria trajetória e os vínculos que estabeleci com e no Colégio. É um trabalho que busca compreender e questionar, mas é também um exercício de resistência.

Quando a pandemia do coronavírus obrigou o mundo a parar e entrar em isolamento social, esta pesquisa se preparava para a qualificação. Todo o planejamento que eu acreditava estar cumprindo com alguma tranquilidade foi por água abaixo. Em regime de trabalho remoto, perdi o contato diário com os estudantes, especialmente os que vivem em situação de maior vulnerabilidade social; perdi a possibilidade de acesso aos documentos e registros acadêmicos; perdi o contato presencial com a escola e me vi perdida entre incertezas, a impossibilidade de estabelecer qualquer planejamento a longo ou médio prazo e, obviamente, muitos medos.

Em meio a toda essa confusão, problemas emocionais pré-existentes se aprofundaram tão logo teve início o período de quarentena, resultando em um quadro grave de depressão e crises de ansiedade que me obrigaram a parar tudo e me dedicar ao difícil tratamento com terapias e medicação controlada.

Por conta da situação crítica e absurda que enfrentamos durante a pandemia no Brasil, fruto do descaso e da irresponsabilidade das autoridades políticas que deveriam zelar pelo bem-estar da população, o Colégio Pedro II se manteve em regime remoto até o início do ano de 2022, quando iniciou o retorno pleno às atividades presenciais. Todos esses fatores, juntos, imprimiram um quadro de muita instabilidade e indefinição que provocaram a necessidade de reconfiguração deste trabalho.

1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O trabalho aqui apresentado consiste em uma pesquisa qualitativa que envolveu a análise de documentos oficiais, portarias internas, indicadores acadêmicos e dados

institucionais disponibilizados para consulta pública no site institucional do Colégio Pedro II, assim como a realização de entrevistas semiestruturadas com educadores e ex-alunos do colégio.

Com isso, o intuito foi de levantar dados e elementos que permitissem compreender as contradições internas que envolvem os intrincados mecanismos institucionais de uma escola pública de excelência, norteadas pela lógica da alta seletividade do corpo discente, em seu processo de ampliação e democratização do acesso à educação pública de qualidade; e, ainda, como a dinâmica dessas estruturas impactam a experiência de educadores e alunos que participaram do Projeto CAIS - que buscava reinserir no sistema escolar regular aqueles que, ao longo do percurso escolar, foram colocados às margens da instituição.

Com esse propósito, delimito como campo de análise o Campus São Cristóvão II, por ter sido o único no Colégio Pedro II a ter adotado o Projeto CAIS entre 2018 e 2021. Desse modo, minha intenção era elaborar um perfil do Campus, bem como das turmas e estudantes do CAIS, a fim de adensar a análise pretendida e buscar elementos que pudessem ser confrontados nas entrevistas.

A proposta metodológica inicial para coleta de dados previa uma primeira etapa de levantamento de dados institucionais e acadêmicos, que consistiria em: a) consulta a documentos oficiais, portarias e aos índices gerais de quantitativo e perfil do corpo discente do Colégio Pedro II e dos *campi* de Ensino Fundamental; b) consulta aos registros dos estudantes e das turmas do Projeto CAIS do Campus São Cristóvão II no sistema acadêmico do Colégio. A segunda etapa seria dedicada à realização de entrevistas com alunos que tivessem passado pelo CAIS e com educadores do 6º ano e do CAIS.

A primeira fase de coleta de dados seria iniciada no primeiro semestre de 2020. No entanto, com o início da pandemia da COVID-19, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPEI suspendeu as autorizações das atividades de pesquisa envolvendo estudantes da educação básica enquanto o Colégio estivesse em regime de atividades remotas. Quando passei pelo Exame de Qualificação, em junho de 2021, havia uma previsão de retorno presencial no segundo semestre de 2021. Entretanto, somente em novembro daquele ano o Colégio iniciou um retorno semipresencial, com escala de funcionários e estudantes, e o retorno pleno aconteceu apenas em março de 2022. Por esse motivo, não foi possível consultar os registros do sistema acadêmico do CPEI.

Tendo isso em vista, para superar essas limitações de acesso aos dados e aos estudantes, foi necessário reformular a proposta inicial para concentrar as análises nos documentos e dados disponíveis para consulta pública no site oficial do CPII, principalmente nos documentos normativos e na publicação CPII em Números; e na realização de entrevistas com professores e ex-alunos que fossem maiores de idade e já não tivessem vínculo com a escola.

Em razão desses impedimentos, não foi possível elaborar um perfil das turmas do CAIS e dos estudantes que compuseram essas turmas, como eu havia planejado. Em vez disso, levantei os índices referentes ao Campus São Cristóvão II e apresento um perfil dessa unidade a partir da comparação com o perfil geral do Colégio Pedro II e também com outros campi, considerando aspectos relacionados ao quantitativo discente, os indicadores socioeconômicos como cor/raça, local de moradia e renda familiar. Também estabeleci uma comparação entre os quantitativos de estudantes com idade igual ou maior que 16 anos no Ensino Fundamental em todos os Campi do CPII.

Com o objetivo de tornar mais inteligível a apresentação dos dados institucionais, elaborei tabelas e gráficos que permitem uma melhor visualização geral das informações referentes aos indicadores acadêmicos e sociais, bem como ao perfil institucional do Colégio Pedro II.

A segunda etapa de coleta de dados para a pesquisa consistiu nas entrevistas, que foram realizadas de forma individual e por meio de videoconferências gravadas. Apesar da frieza que possivelmente é associada a esse tipo de ferramenta tecnológica, a utilização desse recurso que herdamos do período pandêmico facilitou a conciliação de agendas, principalmente com as estudantes, que atualmente trabalham e/ou têm filhos pequenos.

As entrevistas seguiram o formato semi estruturado, o que possibilitou que fossem estabelecidas conversas fluidas, com relatos consistentes e, ao mesmo tempo, sensíveis e espontâneos. Os depoimentos dos participantes fizeram juz ao que afirmam Lüdke e André quando dizem que “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (2018, p. 40). De fato, as falas dos participantes foram fundamentais para trazer ao texto a dimensão humana de uma escola viva e extremamente complexa, que vai muito além dos números e notas.

O objetivo geral das entrevistas nesta pesquisa foi levantar dados referentes aos fatores que podem ter influenciado as experiências dos estudantes e observar a leitura que os estudantes

fazem dessas experiências, buscando identificar elementos que pudessem ajudar a compreendê-las; e, no caso dos educadores, como eles entendem os processos institucionais e os projetos pedagógicos do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Acredito que compreender os fatores que se relacionam com esse problema é de fundamental importância para identificar os mecanismos estruturais que provocam exclusão dos estudantes e, assim, contribuir para o debate e a construção de uma escola pública de qualidade para todos.

A seleção dos participantes obedeceu alguns critérios que estabeleci de acordo com os objetivos pretendidos e, para facilitar a compreensão, classifiquei-os pelo eixo temático da entrevista, conforme descrevo abaixo. Cabe destacar que todos os entrevistados tiveram suas identidades preservadas neste trabalho.

Com o objetivo de compreender melhor as diferenças observadas entre os estudantes sorteados e os concursados, como acontece o processo de transição do 5º para o 6º ano, quais são as maiores dificuldades desses alunos, se há, entre esses dois grupos de estudantes, diferenças em relação a quais seriam essas dificuldades e quais as estratégias adotadas pela escola e pelos professores para lidar com as diferenças e as dificuldades, foram selecionados professores que costumeiramente dão aulas para o 6º ano. São profissionais que têm preferência e já acumulam alguma experiência com essa série no CPII e no Campus São Cristóvão II. Assim, foram entrevistados quatro professores, das seguintes matérias: Desenho Geométrico, Geografia, História e Língua Portuguesa.

Para falar do ponto de vista do Projeto CAIS, sobre processo de elaboração e realização do projeto no CSCII, do trabalho desenvolvido com os alunos e do olhar para estruturas institucionais e pedagógicas que produzem desigualdades e exclusão na escola, entrevistei a Coordenadora do Projeto CAIS, que também foi Diretora Pedagógica do Campus São Cristóvão II⁹ e acompanhou todo o projeto desde o início de sua formulação até o encerramento. Também foi entrevistada uma professora de Língua Portuguesa, que também acompanhou todo o processo do início ao fim, tendo sido a única docente do projeto nessa condição.

Por fim, para obter a visão dos próprios estudantes, cujas experiências escolares compõem o tema central desta pesquisa, e entender o percurso trilhado por eles, as dificuldades

⁹ No organograma institucional, a gestão de cada Campus é composta pela Direção Geral, Direção Administrativa e Direção Pedagógica. O Diretor Geral é eleito pelo voto da comunidade escolar e, após eleito, indica os Diretores Administrativo e Pedagógico.

encontradas e a avaliação que fazem da passagem pelo Colégio Pedro II, incluindo a experiência do CAIS, entrevistei estudantes que fizeram parte do projeto no Campus São Cristóvão II.

Delimitei a seleção entre os estudantes que compuseram as duas primeiras turmas do CAIS em 2018, considerando que eles vivenciaram o ineditismo da experiência de um projeto de correção de fluxo escolar no Colégio Pedro II. Essas duas turmas correspondiam ao Ciclo II (de 8º e 9º ano) e cada uma era composta por 20 estudantes¹⁰ com idades entre 14 e 17 anos¹¹ à época. É fundamental enfatizar que, dentre esses 40 alunos, apenas cinco ingressaram no CPII através do concurso.

Como eu não tive autorização da instituição para fazer a pesquisa com alunos ainda matriculados na educação básica, as possibilidades de seleção de participantes ficaram limitadas. Assim, foi necessário buscar os estudantes que já tivessem se desvinculado da instituição. Dessa forma, localizei apenas três alunas nessas condições, que aceitaram participar da pesquisa. Para garantir o anonimato das entrevistadas e, ao mesmo tempo, facilitar a leitura do texto, atribuí a elas nomes fictícios. Abaixo, aponto algumas características de cada uma:

- a) Marcele - Ingressou no CPII por sorteio no 1º ano do Ensino Fundamental. Entrou no Projeto CAIS em 2018, com 17 anos, para cumprir o ciclo de 8º e 9º ano. Após o CAIS, seguiu para o Campus São Cristóvão III, onde concluiu o Ensino Médio Técnico em Auxiliar de Recursos Humanos¹².
- b) Sabrina - Ingressou no CPII por sorteio no 1º ano do Ensino Fundamental. Entrou no Projeto CAIS em 2018, com 17 anos, para cumprir o ciclo de 8º e 9º ano. Após o CAIS, seguiu para o Campus Centro, onde cursou até o 2º ano do Ensino Médio Técnico em Administração, no PROEJA noturno. Disse que iria fazer o ENCCEJA para obter o certificado de Ensino Médio.
- c) Joana - Ingressou no CPII por sorteio no 9º ano do Ensino Fundamental¹³. Entrou no Projeto CAIS em 2018, com 17 anos, para cumprir o ciclo de 8º e 9º ano.

¹⁰ As turmas do CAIS tinham limite de 20 alunos, conforme determinado pela portaria que regulamentou o projeto.

¹¹ Considerando a idade dos alunos no início do ano letivo de 2018.

¹² O curso de Ensino Médio Técnico em Auxiliar de Recursos Humanos foi criado pelo Campus São Cristóvão III para atender especificamente aos alunos oriundos do Projeto CAIS do Campus São Cristóvão II.

¹³ Como poderá ser visto ao longo do trabalho, as formas previstas de ingresso no CPII são o sorteio para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e o concurso para 6º ano do Ensino Fundamental e 1º

Após o CAIS, seguiu para o Campus Tijuca II, onde cursou até o 2º ano do Ensino Médio Técnico em Administração, no PROEJA noturno. Disse que iria fazer o ENCCEJA para obter o certificado de Ensino Médio.

As entrevistas realizadas para esta pesquisa foram instrumentos fundamentais para observar e buscar identificar se, de fato, há um perfil de aluno idealizado pela mentalidade institucional presente no olhar dos professores e ex-estudantes, e de que forma as expectativas por esse ideal são atendidas ou frustradas. Do mesmo modo, as entrevistas oferecem elementos, oriundos das concepções e avaliações dos entrevistados, que contribuem para a análise de como a instituição vê as diferenças entre os projetos pedagógicos desenvolvidos nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental e de que forma essas diferenças podem interferir na experiência escolar dos estudantes nos anos finais.

A etapa seguinte à realização das entrevistas compreendeu a transcrição completa dos áudios, que foram ouvidos repetidas vezes a fim de dividir o conteúdo em alguns eixos temáticos que correspondem aos objetivos pretendidos - perfil(s) ideal e real dos estudantes, classificação dos estudantes de acordo com a forma de ingresso na instituição, processo de transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, possíveis dificuldades de aprendizagem e/ou de adaptação relacionadas à forma de ingresso no CPPII, diferenças entre os projetos pedagógicos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no CPPII, reflexos das diferenças entre esses dois projetos pedagógicos nas experiência escolar dos estudantes - e a análise desse material, cotejando os excertos das entrevistas aos dados institucionais e acadêmicos divulgados pelo CPPII.

Sendo assim, esta dissertação está dividida em quatro capítulos, cujas estruturas apresento a seguir.

O capítulo 1 é composto por esta introdução, que destaca o processo de definição do objeto de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a justificativa e as perguntas levantadas ao longo do trabalho. Em seguida, faço uma descrição dos aspectos metodológicos, detalhando os procedimentos adotados em cada etapa de desenvolvimento da pesquisa e os recursos aos quais lancei mão para superar algumas dificuldades impostas por fatores externos. Além disso,

ano do Ensino Médio. Entretanto, ocorre que quando há vagas remanescentes em outras séries em que não há nem sorteio nem concurso, a instituição disponibiliza as vagas para sorteio público.

apresento uma revisão teórica de alguns conceitos fundamentais que se relacionam com os temas das discussões que proponho e deram embasamento para a realização deste trabalho.

No capítulo 2, faço uma sucinta apresentação da história da fundação do Imperial Collegio de Pedro Segundo, que foi criado em 1837, no contexto social e político do Período Regencial, como o objetivo de formar os filhos das elites intelectuais e econômicas do Império e de servir como escola modelo que organizaria o então desarticulado ensino secundário no Brasil.

Em seguida, proponho uma comparação entre essa proposta elitista de escola secundária e a abertura das unidades de anos iniciais do Ensino Fundamental na década de 1980, no período de redemocratização pós-ditadura. Com isso, estabeleço uma relação entre esses dois importantes marcos históricos da instituição e as rupturas observadas até os dias atuais nos projetos pedagógicos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

No capítulo 3, apresento uma série de dados institucionais com o objetivo de caracterizar o Campus São Cristóvão II - onde se concentra o foco de análise desta pesquisa enfatizando suas particularidades em comparação com o perfil geral do Colégio Pedro II e com os perfis de outros campi. Após essa caracterização, destaco a experiência do Projeto CAIS no Campus São Cristóvão II, estabelecendo um diálogo entre os dados e a caracterização apresentada e os depoimentos coletados nas entrevistas com os educadores e estudantes que participaram do projeto.

No mesmo capítulo, proponho uma reflexão acerca do sucesso do CAIS no CSCII, levantando uma discussão sobre os resultados positivos obtidos pelo projeto naquele Campus, em contraposição à invisibilização do Projeto CAIS no âmbito institucional geral do Colégio Pedro II. E, por fim, considerando o caráter inovador do projeto como oportunidade de repensar e reformular as tradicionais práticas pedagógicas estruturais do colégio, estabeleço uma relação entre os resultados alcançados e as possibilidades de ressignificação da excelência no Colégio Pedro II.

O capítulo 4 compreende as considerações finais, nas quais apresento uma síntese das discussões que propus ao longo do texto e de possíveis conclusões que esta pesquisa permitiu alcançar. Em seguida, são elencadas as referências bibliográficas que ofereceram suporte para a elaboração da dissertação. Os anexos correspondentes aos roteiros das entrevistas finalizam o trabalho.

1.3 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

De acordo com Bourdieu, “todo campo é um campo de forças, é um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (2004, p. 22-23). Tendo em vista o atual contexto político de ataques à educação pública, com sucessivas tentativas de retirada de direitos e de promover não a democratização real, mas a exclusão total das classes populares, é importante disputar posição no campo educacional e no campo científico para garantir os direitos conquistados e transformar o que ainda é exclusão em equidade e pertencimento. Essa luta ganhou ainda mais importância no atual momento do Brasil, que durante o período pandêmico enfrentou a irresponsabilidade e o desprezo pela vida demonstrado pelo atual Governo Federal na condução da pandemia, o que provocou um sério aprofundamento de desigualdades sociais e educacionais.

No contexto específico do Colégio Pedro II, uma escola de excelência que durante muitos anos se destinou a formação das elites intelectuais e econômicas do país e que, apesar de seus 184 anos de existência, deu início ao processo de democratização no ingresso de estudantes apenas muito recentemente, o acesso e permanência das classes populares enfrentou barreiras ao longo desses últimos anos que se encontram ainda, nos dias atuais, profundamente enraizadas na estrutura institucional .

Segundo Galvão (2003), em sua pesquisa sobre os estudantes jubilados pelo CPII, 32,58% dos alunos ingressantes por sorteio cujo percurso ela analisou não concluíram a formação básica no Colégio, seja porque sofreram jubramento ou porque solicitaram transferência para outras instituições de ensino. Ainda de acordo com a autora, a maior parte das transferências foram solicitadas por estudantes que acumulavam de uma até cinco reprovações. Galvão afirma também que, desse grupo de estudantes sorteados, apenas 26,96% conseguiram chegar ao final do Ensino Médio na idade adequada, sem reprovações ao longo desse percurso. Desse modo, esses dados revelam que a trajetória das classes populares no CPII carrega marcas de exclusão que se fortalecem a partir de mecanismos institucionais internos.

Nessa perspectiva, levando em conta se tratar de uma escola de excelência, com vagas altamente concorridas, entram em disputa nesse campo o direito à educação pública de qualidade e a noção de merecimento, frequentemente defendida por aqueles que acreditam que

o estudante aprovado no concurso tem mais valor porque se esforçou para conseguir sua vaga e, portanto, tem mais direito e deve se sentir mais pertencente a esse espaço.

De acordo com os estudos de Bourdieu Champagne (2015), quando a democratização do acesso não se converte em democratização real de permanência, as classes populares são submetidas a novas formas de violência simbólica e exclusão, provocando o surgimento do que os autores classificaram como “excluídos do interior”. Dito de outra forma, o que a discussão proposta pelos autores sugere é que quando se amplia o acesso da população pobre à escola, é necessário também oferecer condições para que essas pessoas tenham êxito em suas trajetórias. Caso contrário, a escola continuará reproduzindo as desigualdades sociais, representadas por situações de fracasso escolar.

Assim, a análise acerca dos estudantes em condição de distorção de fluxo escolar no Colégio Pedro II permite compreender de que forma os mecanismos de exclusão e violência são operados em uma escola de excelência que se pretende democrática, considerando o acesso e a permanência na educação pública de qualidade como um direito. Nesse sentido, é de fundamental importância questionar a meritocracia defendida, em geral, por aqueles que sempre estiveram nas posições de privilégio.

A pesquisa de Galvão (2003), - que utilizou os estudos de Pierre Bourdieu como referencial teórico - ao analisar o caso dos estudantes jubilados pelo Colégio Pedro II, concluiu que os estudantes que ingressavam por sorteio de vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental estavam mais propensos à jubilação que os ingressantes do concurso, pois para esses últimos o capital cultural acumulado pela família oferecia uma condição de vantagem frente às exigências impostas pela escola.

A teoria bourdieusiana que trata da escola como reprodutora das desigualdades sociais contribui para a análise empreendida neste trabalho, à medida que oferece recursos que possibilitam entender como esse processo de reprodução ocorre. Segundo Bourdieu, a escola, dentre outras instituições de reprodução da cultura, legitima a hierarquização de bens culturais simbólicos, transformados em capital cultural. Nessa perspectiva, a escola valoriza e legitima o conjunto de bens culturais acumulados pelas classes dominantes. Portanto, as classes populares encontram maiores dificuldades em suas experiências escolares, pois não detém o capital valorizado e exigido pelo sistema escolar.

Dessa forma, a escola, ao impor o capital cultural de maior valor social como único aceitável, submete as classes populares ao que Bourdieu chama de violência simbólica, destinando-as, muitas vezes, ao fracasso e à exclusão. Por outro lado, as classes dominantes,

e
 detentoras do capital valorizado, encontram na escola um ambiente receptivo e favorável à aprendizagem. Assim, através dessa dinâmica, a escola promove a prática de violências simbólicas e reproduz as desigualdades sociais, que se transformam em desigualdades escolares. Nesse sentido, segundo o autor,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2015, p. 59)

Bourdieu e Champagne (2015) destacam ainda que, ao incluir as classes populares em seus quadros discentes e, ainda assim, perpetuar seus mecanismos de exclusão, a escola opera com novas formas dessa violência simbólica, submetendo essas pessoas a uma estigmatização mais perversa que as anteriores, uma vez que elas foram incluídas no sistema e, ainda assim, fracassaram. Segundo os autores,

a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção. (BOURDIEU & CHAMPANGNE, 2015, p. 221)

Assim, os estudantes e as famílias das classes populares que ingressam no CPEI por sorteio vão da euforia pela vaga conquistada à frustração das trajetórias marcadas por reprovações, fracassos e a estigmatização decorrente desse percurso conturbado. Da esperança depositada no ingresso em uma das melhores e mais renomadas escolas públicas do Brasil, reconhecida pela quase sempre inquestionável excelência, à decepção de ter tido a “oportunidade” e ter fracassado.

Dessa forma, a violência simbólica posta em prática pelo CPEI se configura quando a instituição, ao perpetuar dispositivos e critérios de seletividade de forma permanente - para além das provas de seleção do concurso - e, ainda, ao desprezar a heterogeneidade de um corpo discente extremamente plural, com origens e formações diversas, impõe exigências para as quais nem todos foram preparados.

Dito de outro modo, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, quando as turmas passam a ser compostas por estudantes de duas origens distintas - sorteio e concurso observa-se uma diferença substancial de formação entre esses dois grupos de alunos e, portanto, entende-se que ocorre uma intensificação da heterogeneidade dessas turmas. No entanto, em vez de aprofundar o debate e construir estratégias para dirimir essas diferenças e reduzir as discrepâncias entre os projetos políticos pedagógicos da escola que provocam a ruptura entre a formação desenvolvida nos anos iniciais nos anos finais do EF, o que o CPEI faz é tomar como padrão os critérios de seletividade e usar o concurso como régua para classificar os estudantes e determinar seu sucesso ou fracasso escolar, a medida em que conseguem - ou não - atender a esses critérios.

Aqui é fundamental enfatizar que essa violência se acentua pois os alunos que não passaram pelo processo de seleção por concurso - e, portanto, foram formados pela mesma instituição desde os anos iniciais - não passaram também pelo intensivo treinamento para a prova de seleção e, inseridos nessa lógica institucional, são colocados à margem desse sistema escolar que privilegia recursos, saberes e hábitos característicos desse tipo de processo seletivo e que são adotados como base que alicerça o projeto pedagógico do colégio.

Sendo assim, o CPEI seleciona no concurso alunos que já atendem aos critérios e exigências arbitrariamente definidos pela instituição como padrão e, por consequência, coloca os estudantes formados pela própria instituição em uma situação de “defasagem” de atributos que eles mesmos desconhecem, uma vez que não foram desenvolvidos pela escola nos seus primeiros anos de escolaridade. É, portanto, a partir da ruptura provocada por essa discrepância de formação entre os anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental que os estudantes são submetidos aos mecanismos de exclusão e violência praticados pelo colégio.

Os estudantes ingressantes por sorteio de vagas no Colégio Pedro II sofrem essas violências simbólicas e são, na maior parte das vezes, os alvos mais certos dos processos de exclusão empreendidos pela instituição. Entretanto, é necessário reconhecer que medidas importantes já foram adotadas pelo CPEI no processo de democratização real de acesso e permanência na educação básica. Essas mudanças têm sido fundamentais para oferecer a esses estudantes possibilidades de se manterem na escola e de concluírem sua formação na instituição.

2. COLÉGIO PEDRO II: CONTRADIÇÕES ENTRE EXCELÊNCIA, DEMOCRATIZAÇÃO E EXCLUSÃO

e

Desde a sua criação no século XIX como instituição modelo, responsável pela organização do ensino secundário no país, tornando-se logo a menina dos olhos do Imperador Dom Pedro II, até os processos de expansão e democratização iniciados na segunda metade do século XX, no período pós-ditadura, o Colégio Pedro II passou por muitas transformações estruturais, curriculares e sociais, mas nunca perdeu prestígio e se mantém fincado nos pilares da tradição e da excelência.

Dessa forma, para compreender a posição social ocupada ainda nos dias atuais pelo CPII e sua importância para a educação pública no Brasil ao longo de seus 184 anos, bem como as características institucionais que perduram até os dias atuais, faz-se necessário revisitar sua história. Assim, proponho uma breve análise dessa trajetória nos tópicos apresentados a seguir, entendendo que os questionamentos que levanto neste trabalho se relacionam com os propósitos embutidos na sua criação e a forma como a instituição se consolidou no cenário educacional brasileiro.

2.1 DE INTERNATO PARA APRENDIZADO DE ARTES E OFÍCIOS À ESCOLA MODELO DE ENSINO SECUNDÁRIO

Na primeira metade do século XIX, o Brasil passava por um momento de crescimento urbano e populacional em suas principais cidades, impulsionado pelo aumento do número de imigrantes portugueses e de africanos escravizados que chegavam aos nossos portos. No Rio de Janeiro, então capital do Império, esse crescimento foi determinante para que se consolidasse a importância e o papel central da cidade no cenário político e econômico do país (SCHUELER, 1999).

Em seu texto “Escravidão, ideologia e educação profissional”, Luiz Antonio Cunha trata da questão da educação destinada ao povo durante o período imperial, momento em que se discutiam as vantagens e desvantagens da escravidão para o regime capitalista e para o desenvolvimento econômico da nação, bem como a necessidade de preparar os homens livres para o trabalho (CUNHA, 2005). Nessa conjuntura, em que a abolição da escravidão tornava-se cada vez mais uma necessidade econômica – não um ato de compaixão como nos fez crer a

historiografia até recentemente – era imprescindível manter esses homens dedicados ao trabalho e conformados com suas condições sociais para garantir a perpetuação do acúmulo de riquezas pelas elites donas das terras e dos meios de produção.

Segundo o autor, os intelectuais do Império defendiam que era necessário oferecer a esses homens livres capacitação técnica para o aprendizado de artes e ofícios que possibilitasse a qualificação da força de trabalho, necessária para manter a dominação das elites sobre os mais pobres e garantir de crescimento econômico da nação. De acordo com Cunha,

Os milhões de brancos, mulatos e caboclos dispersos pelo território brasileiro - formalmente livres - não se comportariam como assalariados num país com abundância de terras. Eles precisaram ser *educados* para verem o trabalho como um dever. (CUNHA, 2005, p. 145)

Por outro lado, havia também a necessidade de melhor estruturar e organizar a educação no país. No final do período regencial, era de interesse do governo controlar o ensino que seria oferecido e, dessa forma, conduzir a formação dos cidadãos de acordo com os ideais do Império, controlar a sociedade e fortalecer uma identidade nacional (SOUZA, 2010).

Isto posto, considerando essa contextualização acerca dos anseios da época no que se refere às políticas educacionais, proponho uma breve análise do momento de criação do Colégio Pedro II no final do período regencial como escola modelo para o ensino secundário do país.

Em 02 de dezembro de 1837, o então ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos assinou o decreto que criava o Imperial Collegio de Pedro Segundo. A nova instituição assumiria o lugar do Seminário de São Joaquim, embora tivesse uma proposta pedagógica bastante distinta. Segundo Marques, “sua criação está relacionada ao projeto civilizatório da monarquia, que identificava no ensino das humanidades o paradigma da formação nacional do país” (MARQUES, 2011, p. 28).

Já o Seminário de São Joaquim, que ocupava o prédio da Avenida Marechal Floriano ao lado da Igreja de São Joaquim, no Centro do Rio de Janeiro, consistia em um internato destinado ao acolhimento de jovens órfãos e desvalidos, que recebiam ali capacitação profissional através do ensino de artes e ofícios. O mesmo prédio abriga hoje o *Campus* Centro do CPII.

A criação do Imperial Collegio gerou algumas polêmicas na época, como afirma Penna (2008). O decreto de criação da nova instituição estipulava a cobrança de taxas a serem pagas pelas famílias para cobrir as despesas dos alunos – que poderiam estudar em regime de internato

e
ou não –, mas garantia também a matrícula gratuita de 29 jovens. Segundo o autor, esse era o número exato de órfãos atendidos naquele momento pelo recém-extinto Seminário. Assim, com a reserva dessas vagas, o ministro Vasconcelos se antecipava às críticas que a extinção do internato poderia levantar, se isentando de acusações quanto ao caráter elitista do Collegio.

Entretanto, havia alguns entraves que impossibilitavam que os jovens pobres tivessem, efetivamente, acesso à nova instituição. O primeiro, já mencionado, era a própria cobrança de honorários, que eram demasiadamente altos para que uma família com menos recursos financeiros pudesse pagar. Outro motivo era que, ainda que garantisse a isenção das taxas para 29 jovens, o Imperial Collegio era destinado à instrução secundária. Ou seja, para ingressar na instituição era necessário que o aluno já tivesse recebido a formação primária, o que era impossível no caso dos órfãos que recebiam essa instrução no Seminário que havia sido extinto (PENNA, 2008).

Além disso, desde a sua criação o Collegio de Pedro Segundo foi idealizado para implementar uma proposta pedagógica que se distanciava bastante daquela assumida pelo Seminário de São Joaquim e do seu objetivo de qualificar a força de trabalho entre a população pobre. Segundo Souza (2010), para aqueles que ocupariam as mais altas posições nos quadros político e econômico da sociedade brasileira da época - e a quem se destinavam efetivamente as vagas da nova instituição -, o ensino deveria ser voltado para uma formação humanística. Assim,

Saber línguas estrangeiras, recitar as literaturas europeias, conhecer a geografia e história do novo Império e, principalmente, ter noções de oratória e retórica faziam-se fundamentais. Tais elementos eram oferecidos aos alunos do ensino secundário, cujo acesso era permitido apenas aos filhos da “boa sociedade” imperial, ou seja, filhos de grandes fazendeiros, de burocratas imperiais e, em alguns casos também, de comerciantes de destaque e de profissionais liberais, como advogados, médicos, engenheiros e professores. Esse era o perfil dos alunos do Colégio Pedro II, por exemplo (SOUZA, 2010, p. 13).

Segundo Souto Couto, “ocorria que os políticos e a elite usavam seu prestígio junto ao governo imperial a fim de matricular seus “protegidos” como estudantes do CPII” (SOUTO COUTO, 2008, p. 51). Assim, ao fim e ao cabo, mesmo as vagas gratuitas que deveriam ser

destinadas aos jovens pobres eram desviadas de seu propósito para que fossem ocupadas pelos filhos da elite.

Segundo Penna, os alunos recebiam no Collegio formação acadêmica, sem qualquer capacitação profissionalizante, preparando os jovens intelectuais para seguir as profissões destinadas às elites; ao contrário da instrução técnica oferecida pelos Seminários que “formavam os órfãos para assumirem ofícios de baixo status, como torneiro, marceneiro, e outros como estes” (PENNA, 2008, p. 122).

Nessa direção, a instrução secundária oferecida pelo Collegio habilitava os alunos para o ingresso automático nas academias do Império, concedendo-lhes o título de Bacharel em Letras, que os isentava de cumprir as provas de admissão exigidas para o acesso aos cursos superiores (PENNA, 2008).

Nesse sentido, é importante salientar que o Collegio foi criado com o objetivo explícito de se constituir como instituição modelar para o ensino secundário, já que ainda não havia naquele período uma organização e estruturação desse nível de instrução. De acordo com Penna,

Nem sequer havia instrução secundária. Este nível de instrução antes era agrupado com o primário, constituindo o que era chamado de “aulas menores”. (...) Estas aulas menores eram organizadas na forma de cadeiras avulsas, que seriam cursos isolados nos quais apenas uma matéria era lecionada separadamente (PENNA, 2008, p. 10).

Sendo assim, o Imperial Collegio de Pedro Segundo foi a primeira instituição de ensino secundário a reunir em um curso uniforme a formação referente a esse nível de ensino – ao final do qual o aluno estaria apto a ingressar num curso superior – e se estabeleceu como modelo para a formação do ensino secundário no Brasil.

Segundo Souza (2010), essa foi uma maneira que o governo imperial encontrou para centralizar e controlar a formação desses jovens e, através dessa condução, formar intelectuais alinhados ao ideal monárquico e empenhados em apoiar o governo. Gabriel Marques (2011), ao tratar dessa relação entre o governo e o projeto do Imperial Collegio, explica que

enquanto o Estado atuava como agente, a instituição funcionava como instrumento ao formar quadros da política e da cultura objetivando ocupar postos de alta administração assim como demais postos do funcionalismo público e/ou da gerência de setores secundários, terciários e militares. Identifica, portanto, uma colaboração no processo de formação de parte das

elites responsáveis pela condução do país. Por sua localização na cidade do Rio de Janeiro - Município da Corte e Distrito Federal - o Colégio Pedro II realizou uma dinâmica de difundir os valores nacionais, passando pelo pólo civilizador em direção às províncias, de maneira coordenada pela União para direcionar aos Estados. Mantido na esfera do poder central, esteve ao longo de sua história sob os olhares vigilantes de governantes como o Imperador Pedro II e o Presidente Getúlio Vargas. (MARQUES, 2011, p. 30)

Essa breve análise do ato de fundação do Colégio Pedro II, no período regencial do Império, revela algumas questões bastante significativas acerca das características assumidas pela instituição ao longo de seus 184 anos de história e dos resquícios daquela mentalidade que podem ainda estar impregnados nessa estrutura institucional. E, nesse sentido, compreender a criação do CPII como uma escola modelar de ensino secundário e com cobrança de taxas que só poderiam ser pagas por famílias com alto poder aquisitivo pode ajudar a explicar como ele se consolidou como instituição de excelência destinada à formação de elites econômicas e intelectuais do país.

Por um lado, o ineditismo da oferta de um curso regular de instrução secundária e ainda caracterização dessa instituição como modelar¹⁴ para outras que surgiriam depois pode auxiliar a compreender o CPII enquanto escola de excelência, já que desde a sua origem havia uma preocupação com a formação acadêmica, a rigorosa preparação para o ingresso nos cursos superiores e o alto padrão de qualidade do ensino a ser oferecido. Além disso, o corpo docente do Imperial Collegio era formado por intelectuais com reconhecimento acadêmico que eram nomeados pelo governo (MARQUES, 2011).

Adotando outra perspectiva, pesquisas citadas anteriormente (GALVÃO, 2003; PENNA, 2008; SOUZA, 2010; MARQUES, 2011; MENDONÇA et al, 2013; FARAH e SILVA, 2017; SOUTO COUTO, 2018) apontam que a conduta elitista no que se refere ao acesso e à permanência de estudantes no seu quadro discente foi também assumida pela instituição desde a sua criação. Dito de outro modo, é presumível que o Colégio modelo, que sempre se destacou pela qualidade do ensino oferecido à sociedade tenha sido reservado, durante muito tempo, apenas aos filhos das elites econômicas e políticas do país, com o acesso negado ou bastante dificultado para as classes populares durante muitos anos.

¹⁴ De acordo com Mendonça et al (2013), CPII foi considerado modelo para o ensino secundário no Brasil até meados do século XX.

Outro ponto importante a ser destacado nessa análise é que o CPII, de fato, se consolidou socialmente ao longo de sua história como uma das instituições de ensino mais tradicionais no Brasil. Segundo Farah e Silva,

Esse imaginário desenhou, ao longo do tempo, uma espécie de tipo ideal de aluno e, como tal, uma imagem estereotipada dos estudantes e, portanto, com imprecisões e lacunas decorrentes de toda forma de generalização. Alimentou, também, a ideia de uma escola voltada para o fortalecimento de uma elite intelectual, superselecionada, com recorte de classes sociais específicas. (FARAH e SILVA, 2017, p. 49)

É inegável a importância da tradição e do trabalho de excelência desenvolvido pelo Colégio Pedro II ao longo da história da educação brasileira. Entretanto, o que pretendo questionar nesse trabalho são as contradições observadas no processo de democratização do acesso e permanência de estudantes oriundos de classes populares ao CPII – especialmente após a abertura de turmas das séries iniciais com ingresso através de sorteio de vagas e após a extinção do jubramento – e a forma com a instituição lida com a diversidade de seu quadro discente.

2.2 A CRIAÇÃO DOS “PEDRINHOS”¹⁵ E A ABERTURA PARA A DIVERSIDADE

Até a segunda metade do século XX o Colégio Pedro II dedicou-se à formação das séries finais do 1º Grau e ao ensino de 2º grau – correspondentes ao que atualmente chamamos de segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio – com ingresso de estudantes através de concurso público. Somente a partir dos anos 1980, o CPII expandiu seu campo de atuação para atender às crianças desde as séries iniciais, a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A história da criação das séries iniciais no CPII merece destaque, pois é um marco importante para se compreender algumas contradições entre o projeto elitista de escola modelar imperial e o processo de democratização iniciado na segunda metade do século XX, bem como

¹⁵ Os *campi* que atendem ao primeiro segmento do Ensino Fundamental são chamados pela comunidade escolar de Pedrinhos. Em comparação, os demais *campi*, dos anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, são chamados de Pedrão.

as relações estabelecidas a partir de então entre os segmentos de ensino especialmente na transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, que apresentam tensões e rupturas até os dias atuais – e, conseqüentemente, as influências dessas relações nas trajetórias dos estudantes.

De acordo com Carvalho (2012), a abertura de turmas para as séries iniciais aconteceu em um contexto político nacional bastante conturbado, no qual o Colégio perdia expressividade. Segundo a autora, “o governo civil militar contribuiu para certa precarização das escolas públicas e neste período o Colégio Pedro II perdeu seu prestígio, inclusive diminuiu consideravelmente o número de matrículas e de alunos” (CARVALHO, 2012, p. 47).

O período da ditadura militar (1964-1985) ficou marcado na história do Brasil pela censura e violenta repressão praticadas pelo governo contra os opositores do regime e o CPII foi também abalado pelas perseguições políticas empreendidas contra os estudantes e professores que se engajavam politicamente. Outro motivo que contribuiu para a situação de debilidade vivida pela instituição naquele momento foram as tentativas de estadualização do Colégio¹⁶ (CAVALIERE, 2008).

O fator que levou à diminuição do número de matrículas foi a implementação da Lei nº 5.692 de 1971, que determinou o período de 8 anos para a conclusão do ensino de primeiro grau e extinguiu os exames de admissão para o curso ginasial (CARVALHO, 2012). Assim, o Colégio se viu impulsionado a abrir novas turmas para que pudesse formar seus estudantes desde as séries iniciais.

Além disso, a criação do Pedrinho corroborava a preocupação institucional com o desenvolvimento do trabalho pedagógico de excelência priorizado pelo CPII. Segundo Carvalho, “Anna Bernardes, secretária de Ensino e grande incentivadora do projeto, declarava que uma escola de tamanha relevância educativa e política não poderia deixar de fora o ensino primário” (CARVALHO, 2012, p. 51).

É importante destacar que, no cenário político nacional, o ano de 1984 foi marcado pelo processo de redemocratização pós-ditadura, iniciado nos anos 80; e o movimento Diretas Já, que reivindicava o direito ao voto direto para presidência. Essas manifestações contaram com a participação de diversos setores da sociedade, como movimentos sociais, políticos, artistas,

¹⁶ Atualmente, o parágrafo 2º do artigo 242 da Constituição Federal garante a vinculação do Colégio Pedro II ao poder federal. O CPII é a única escola citada nominalmente na Constituição (BRASIL, 1988).

intelectuais e a população em geral, que se mobilizaram em passeatas e atos diversos. Nessa direção, a criação das séries iniciais no CPII, com ingresso por sorteio, dialoga com os anseios da época, no sentido da ampliação de direitos e da participação popular.

Assim, em 1984 foi criada, em São Cristóvão¹⁷, a primeira unidade do Colégio Pedro II dedicada às primeiras séries de ensino do primeiro grau. Naquele momento, o Colégio ainda não tinha um projeto pedagógico definido para esse segmento, delegando ao quadro docente recém-empossado através de concurso público a responsabilidade pela elaboração desse projeto. Para isso, a instituição contratou a assessoria pedagógica de especialistas em educação que trabalhavam a partir de perspectivas progressistas e adotavam teorias educacionais alternativas para o ensino nas séries iniciais (CARVALHO, 2012).

Comparando a criação do ensino primário no Colégio Pedro II à criação da própria instituição como escola modelar de ensino secundário, ficam visíveis as diferenças e contradições entre as duas concepções pedagógicas. Já na sua criação, os Pedrinhos se apresentavam com uma proposta curricular bastante diferente daquela praticada nos outros dois segmentos. De acordo com o site institucional do CPII, no projeto pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental,

Os componentes curriculares são trabalhados numa organização espaço-tempo escolar que atenda ao desenvolvimento dos alunos de 6 a 12 anos, preconizando atividades lúdicas, concretas, experimentais e interdisciplinares que dêem ênfase ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita e que possam ser desenvolvidas, preferencialmente, em temáticas e/ou projetos que envolvam mais de um dos componentes curriculares deste segmento de ensino. Todos os componentes curriculares são trabalhados em prol do desenvolvimento das competências transdisciplinares, balizadoras de toda ação pedagógica dentro do Colégio Pedro II. (MEMÓRIA HISTÓRICA DO COLÉGIO PEDRO II)

Os segmentos de ensino já existentes na instituição se baseavam em uma perspectiva tradicional, conteudista, com um rigoroso sistema de avaliação e alta seletividade do corpo discente, e uma proposta voltada para a formação intelectual de membros das elites do país. Por outro lado, as séries iniciais recém implantadas no CPII apresentavam um projeto baseado nas

¹⁷ Em continuidade ao processo de expansão do Colégio através da abertura de turmas das séries iniciais, após a unidade de São Cristóvão foram criadas as unidades de Humaitá (1985), Engenho Novo (1986), Tijuca (1987) e Realengo (2010) (CARVALHO, 2012, p. 48). Além disso, em 2013 foi criado o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, única unidade do Colégio que atende a esse segmento de ensino.

teorias construtivistas, atualizado com as tendências pedagógicas progressistas em voga na época.

Além disso, a implementação das séries iniciais no CPII inaugurou na instituição a modalidade de sorteio de vagas para a seleção dos alunos, abrindo assim a possibilidade de acesso para as classes populares, para quem era muito difícil concorrer em condições de igualdade nos concursos de admissão. O ingresso dos estudantes nas séries iniciais sempre ocorreu exclusivamente através de sorteio e, com isso, o perfil discente se diversificou. Desse modo, a criação dos Pedrinhos se configurou como o primeiro grande marco no processo de democratização do acesso ao Colégio Pedro II.

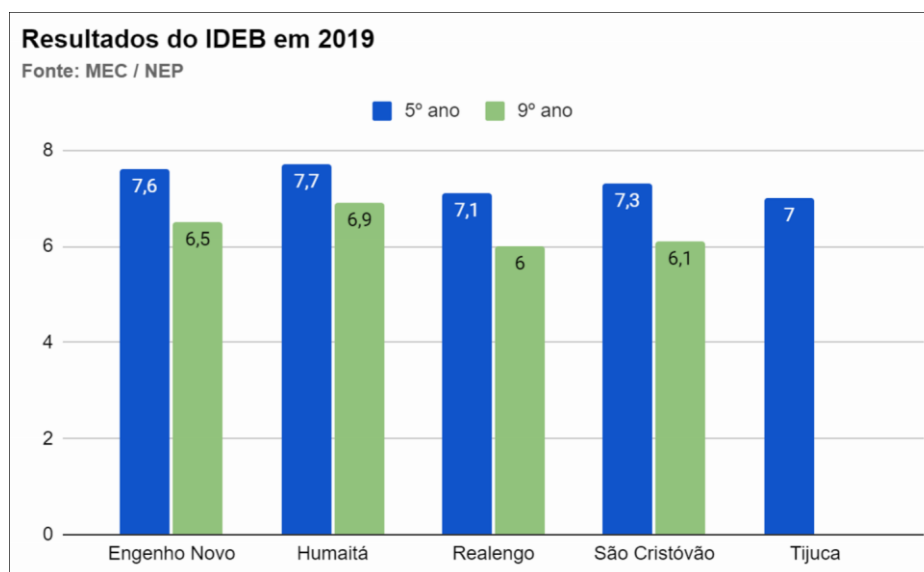
Portanto, a partir de então, o CPII passou a adotar duas formas de ingresso: o sorteio nas séries iniciais de primeiro grau e concurso para ingresso nas séries finais e no segundo grau. Dessa forma, considerando os processos de admissão dos estudantes e as diferenças entre os projetos pedagógicos da escola, as contradições entre as propostas curriculares dos dois segmentos do Ensino Fundamental do CPII ficam mais evidentes quando se observam as dificuldades de adaptação encontradas pelos estudantes oriundos do Pedrinho ao passarem pela transição entre as séries iniciais e finais, ou seja, do 5º para o 6º ano.

Tornou-se consenso no CPII a ideia de que os estudantes que ingressam por sorteio no 1º ano apresentam defasagens na formação e, por isso, enfrentam maiores dificuldades de adaptação quando chegam aos anos finais. Existe um preconceito a respeito desses alunos, que por não terem passado pela prova do concurso seriam menos preparados. Tal constatação revela o que me parece ser uma enorme contradição, pois são justamente os alunos formados pela própria instituição desde os primeiros anos de escolarização que enfrentam os maiores obstáculos na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, enquanto os alunos concursados, e portanto novatos no Colégio, não passam pelos mesmos percalços.

Analisando essa situação sob outro ângulo, pode-se alegar que os estudantes que passaram por concurso têm melhor desempenho porque tiveram uma formação mais focada na aprendizagem de conteúdos, se prepararam muito para a prova e não apresentam defasagens de aprendizagem. Nessa perspectiva, justifica-se o “mau” desempenho dos estudantes do Pedrinho,

em comparação ao dos concursados, em função da formação supostamente deficitária¹⁸ oferecida nos anos iniciais.

Todavia, uma consulta aos dados sobre o desempenho do Colégio Pedro II no IDEB 2019 mostra que, ao contrário do que faz parecer essa análise superficial, os *campi* de 1º ao 5º ano apresentam resultados melhores que os *campi* de 6º ao 9º ano, como se vê no gráfico abaixo¹⁹:



Os dados do IDEB reforçam também os questionamentos acerca das discrepâncias entre o projeto educacional dos anos iniciais e o dos anos finais do Ensino Fundamental no CPII. Esse conflito de formações tem sido um dos aspectos cruciais para se entender os processos que levam à exclusão e aos altos índices de reprovação e distorção idade-série observados nos últimos anos no CPII, mesmo após a extinção do jubramento em 2015. Nesse contexto, entram em disputa o direito à educação pública de qualidade e o discurso meritocrático que endossa a opinião dos que acreditam que o estudante aprovado no concurso tem mais valor e fez por merecer o direito àquela vaga.

¹⁸ Essa “formação deficitária” é assim caracterizada por aqueles que defendem uma escola conteudista e valorizam o “aluno padrão” de alto desempenho, como já mencionado anteriormente neste texto. Esse discurso reforça, portanto, os preconceitos acerca da formação dos alunos oriundos do Pedrinho e contribui para a manutenção das discrepâncias e para a exclusão desses estudantes.

¹⁹ O gráfico compara os resultados do IDEB referentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Entretanto, no site oficial do INEP não há registro do desempenho dos anos finais do EF na Tijuca, no ano de 2019.

Essas reflexões me impulsionam a questionar os processos pedagógicos empreendidos pelo Colégio Pedro II, que mantêm uma discrepância tão significativa entre esses dois segmentos e deslocam os estudantes da própria instituição para uma posição de desvantagem em relação aos estudantes novatos, oriundos de concurso.

2.3 RUPTURAS E EXCLUSÃO NA TRANSIÇÃO ENTRE OS DOIS SEGMENTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Após a abertura do primeiro segmento do Ensino Fundamental, as turmas do 6º ano no Colégio Pedro II passaram a ser compostas pelos estudantes oriundos do Pedrinho e por aqueles que ingressaram através do concurso. Considerando esse contexto diante das perceptíveis diferenças de formação entre os estudantes do 6º ano e tendo em vista o discurso institucional de busca pela excelência, pelo alto desempenho acadêmico e pela manutenção da tradição, há uma tendência na comunidade escolar a considerar o estudante concursado como o estudante padrão do Colégio Pedro II. Como afirma uma das educadoras entrevistadas, “porque tem uma cultura muito forte de olhar como se o Pedro II começasse a partir do 6º ano, a partir do concurso”.

Nessa perspectiva, aqueles que entraram pelo sorteio passam a ser medidos pela régua do aluno do concurso e precisam “se esforçar” para superar as possíveis dificuldades e obter êxito em suas trajetórias. Acontece que, para além das diferenças estritamente relacionadas aos projetos pedagógicos dos dois segmentos do Ensino Fundamental, os estudantes que ingressam por concurso, na maioria das vezes, passaram por cursos preparatórios ou até mesmo já concluíram o 6º ano em outra instituição. Por se tratar de um processo seletivo muito concorrido, não são raras as situações em que as famílias dos estudantes optam por fazê-los repetir o ano para que possam assumir a disputada vaga no CPII.

Essa manobra dá a esse estudante a vantagem do domínio dos conteúdos e maturidade em relação à dinâmica do 2º segmento do Ensino Fundamental, que o favorece tanto no processo seletivo quanto no seu desempenho na série que ele já cursou. Enquanto o estudante do Pedrinho recebeu uma formação construtivista, baseada no desenvolvimento de competências transdisciplinares, o estudante concursado foi habituado ao estudo intensivo de conteúdos que

os prepararam para a aprovação em um concurso altamente disputado. Sobre essas diferenças, os docentes entrevistados fizeram algumas reflexões importantes.

Você falou que os alunos vêm de 2 caminhos diferentes. Eu diria até três. Porque eu tenho os alunos que vêm do Pedrinho - e esses alunos que vem do Pedrinho, hoje eu vejo que é uma outra escola - eles vêm com outros costumes, outros hábitos, totalmente diferentes do Pedrão. Então é uma readaptação ao Colégio Pedro II. E nós temos os alunos do concurso que eu vejo dois grupos também diferentes: os alunos que vêm do ensino público e os alunos que vêm do ensino particular. Então, os alunos que vêm do ensino público apresentam mais dificuldades, às vezes, por não terem tido um Ensino Fundamental I tão bom nas escolas municipais. E os alunos que vêm do particular, os que estão seguindo a série certinha, vêm do 5º do ano. Porque é mais um grupo, alguns estão repetindo o 6º ano, no caso do concurso, quando eles fazem a prova. Eles já vêm com uma base um pouco melhor e com os conhecimentos também mais avançados. E esses alunos que repetem o 6º ano, muitas vezes eu vejo até um desestímulo, porque eles acham que já viram tudo aquilo e estão vendo novamente. Assim, são mais do que 2 grupos. São vários grupos diferentes de alunos. (Docente de Desenho Geométrico do Campus São Cristóvão II)

No concurso, tem muitas famílias que optam por reprovar os filhos para entrar no campus. Alguns já tinham feito o 6º ano, quiçá tinham feito 7º, e aí reprovam para entrar no colégio. E aí junta toda essa discrepância, né. Porque eles já fizeram aquele curso, eles já têm uma base mínima, além de terem feito cursinho. Então fica, sim, destoando. E essa discrepância de idade até. Porque a gente tem a discrepância de idade que vem pelos 2 motivos: pelas reprovações, que já começam no Pedrinho; e também pela reprovação por uma escolha das famílias de classe média para entrar na instituição. E aí, esses que entram reprovados por uma escolha, eles vêm com uma maturidade intelectual e social muito maior dos que estão vindo do Pedrinho, até dos que foram bem formados pelo Pedrinho. Então vai criando, sim, discrepâncias. (Docente de História do Campus São Cristóvão II)

Nas entrevistas realizadas com educadores do Campus São Cristóvão II, todos apontaram a diferença entre a formação dos estudantes oriundos do Pedrinho e a dos ingressantes do concurso como um fator que tem impacto significativo na adaptação ao Ensino Fundamental II. Para eles, entretanto, essas diferenças não são, necessariamente, de aprendizagem ou se configuram como defasagens. Na fala desses docentes, fica perceptível que a proposta pedagógica adotada a partir do 6º ano está mais alinhada ao perfil de estudantes concursados, valorizando o domínio dos conteúdos didáticos e a medição desses conhecimentos por meio de instrumentos de avaliação formal e individual.

Em geral, esse grupo concursado teve que se preparar para uma prova, então a gente tem casos de alunos que fizeram sexto ano em uma escola municipal, em uma escola particular, pequena e tal, e os pais optam por eles repetirem o 6º ano no Colégio Pedro II. Então, isso gera uma diferença entre esses 2 grupos de alunos. E o que é interessante é que aqui no nosso Campus, no Ensino Fundamental, a gente tem um modelo mais, vamos dizer assim, parecido com esses que fazem o concurso, que entram. Porque por mais que professores façam trabalhos diferentes e tal, a gente ainda tem aquela coisa da semana de provas, que eu acho importante, né? A gente tem um modelo ainda, vamos dizer assim, que pontua muito em cima do modelo tradicional. [...] Isso foi muito interessante porque gerou uma visão distorcida, principalmente dos alunos do Pedrinho. Uma ideia de que o aluno do Pedrinho é mais fraco. Uma ideia de que o Pedrinho trabalha com construtivismo, é aquela coisa mais solta e tal e que alguns fundamentos, vamos dizer assim, os alunos chegam sem saber. Mas com essa pouca experiência que eu tenho de 6º ano lá, deu para perceber que isso é um preconceito. (Docente de Geografia do Campus São Cristóvão II)

Para explicar porque considera preconceituosa a afirmação de que o estudante do Pedrinho é “mais fraco”, o docente relata uma situação ocorrida em uma turma de 6º ano, em 2018. Esse professor costuma levar suas turmas para ter aulas no horto do Complexo de São Cristóvão. Em geral, os alunos gostam muito dessa experiência e pedem para ter mais aulas naquele espaço, que normalmente é pouco visitado. Por questões político-administrativas do Complexo de São Cristóvão²⁰, a partir daquele ano, a utilização do horto passou a exigir um trâmite burocrático que às vezes dificultava ou inviabilizava o uso do espaço. Os estudantes dessa turma se mobilizaram por iniciativa própria e fizeram uma intervenção no local. Se referindo a esses estudantes, o professor conta que

[...] era uma turma exatamente com esse perfil que eu te falei, que num modelo de provas e testes, nesse tipo de avaliação, acabava tendo um rendimento mais baixo. Mas em outras, vamos dizer assim, aptidões que nós não mensuramos muito, eles demonstravam uma potência muito maior. [...] Eles eram muito mais desenvolvidos, eram alunos que chegavam lá na frente e falavam. E as outras turmas não tinham, talvez, tanto essa característica. Por terem treinado para concurso, deviam ser melhor em provas, tirar notas maiores, mas não tinham, por exemplo, essas aptidões bem desenvolvidas. [...] O Pedrinho trabalha questões que são muito maneiras, muito maneiras. A turma pode ser mais fraca nas notas, mas se mobilizou, escreveu um documento, enviou para

²⁰ O Complexo de São Cristóvão é composto por três Campi e a administração dos espaços é dividida entre os três, que se organizam de forma autônoma. No caso relatado, o horto passou a ser administrado pelo Campus São Cristóvão III e, por isso, para ter acesso ao espaço era necessário cumprir o protocolo de agendamento de utilização estabelecido pela direção.

a direção de São Cristóvão 3, independente do sim ou não deles. Foram lá no pessoal da limpeza, fizeram uma grande arrumação no horto. Foi um movimento diferenciado das outras turmas e eu crédito a um trabalho que se faz no Pedrinho e que, muitas vezes, a gente não valoriza. (Docente de Geografia do Campus São Cristóvão II)

Na fala desse educador fica aparente a potência da formação desenvolvida pelo Pedrinho como elemento fundamental no desenvolvimento de estudantes preparados para exercer um posicionamento crítico diante de situações diversas e com grande capacidade de mobilização coletiva. A fala de outro educador entrevistado corrobora a visão do professor de Geografia e destaca

O que sempre me chamou bastante atenção é que os estudantes do Pedro II são muito mais participativos, engajados com a comunidade escolar e com a escola que em qualquer outro lugar que eu tenha dado aula, inclusive comparando o 6º ano com a 3ª série do Ensino Médio, com a 1ª série do Ensino Médio. Isso é uma coisa que salta aos olhos, porque acaba fazendo muita diferença. E isso tem muito a ver também com a própria formação que o Pedrinho dá, eu acredito. Porque se a gente pegar os alunos que vêm do concurso e comparar com os alunos do Pedrinho, os alunos do Pedrinho são mais criativos, são mais engajados, são mais participativos. É claro que tem uma energia caótica ali que eu adoro - mas que normalmente os professores não gostam tanto assim - por conta dessa energia de criatividade e tudo mais. E isso emana muito mais dos que vêm do Pedrinho do que da galera do concurso. Os do concurso são muito rígidos. Tem um conhecimento de conteúdo que definitivamente é maior, posso falar isso sem nenhum problema, em relação à matéria, às vezes, que a gente está dando e que já foi vista por eles em cursinho ou então no colégio particular - em sua grande maioria de onde eles vieram - e tudo bem. Mas ainda assim é mais difícil fazer com que eles esqueçam um pouquinho disso e passem para essa parte mais criativa mesmo, do envolvimento com outras atividades escolares. Mas o Pedro II é tão contagiante nesse sentido que muitas vezes estudantes que entraram no 6º ano super caxias, acabam se envolvendo da mesma forma que os outros depois de 1 ou 2 anos, às vezes até no mesmo ano. (Docente de Língua Portuguesa do Campus São Cristóvão II)

Na fala de outros educadores, a ruptura ocorrida na passagem do 5º para o 6º ano aparece como preocupação relevante. Novamente, a supervalorização do conteúdo e das notas, em detrimento de outras competências e habilidades desenvolvidas nos anos iniciais, coloca os estudantes do Pedrinho em posição de desvantagem em relação aos estudantes do concurso.

O nosso estudante - e aí eu digo nosso estudante porque ele é há mais tempo, o do Pedrinho é nosso estudante há mais tempo - o nosso estudante, quando ele chega no Pedrão, ele vê uma diferença de linguagem muito grande. Ele vem formado, numa formação discursiva que é totalmente diferente da que ele entra [no 6º ano] isso causa um baque, né. [...] De repente a professora fala: “não sou irmã da sua mãe para você me chamar de tia”. Isso é um baque! Determinadas formas de falar, determinadas formas de lidar com aprendizagem, com que eles não estavam acostumados. (Coordenadora do Projeto CAIS no Campus São Cristóvão II)

Fica bem pontuada essa diferença entre quem vem do concurso e quem vem do Pedrinho. Porque o Pedrinho tem um acompanhamento muito próximo do estudante, de pegar pela mão mesmo - e eu não acho isso ruim de maneira alguma - de ajudar a fazer, de fazer com, que a gente perde de uma forma muito abrupta de um ano para outro. Na verdade, não é nem de um ano para o outro; 3 meses ali de final de ano, férias até Carnaval, e eles perdem completamente isso. E isso acaba sendo uma violência muito grande para muitos, eles demoram muito para se adaptar. A galera do concurso já nem tanto, porque, em sua grande maioria - acredito eu, não tenho esse dado, né mas ele já vem de colégios em que a realidade já é muito essa, de ter vários professores, de ter que fazer as coisas - do ponto de vista da autonomia fazer as coisas sozinho, de ter responsabilidade, de manter material organizado, enfim, essas coisas que ajudam ali na rotina escolar e que o Pedrinho atua junto com aluno. Eu sinto que muitas vezes a gente cobra e não faz junto, sabe? (Docente de Língua Portuguesa do Campus São Cristóvão II)

O processo de transição entre o 5º ano e o 6º ano do Ensino Fundamental já se configura, por si só, como um momento de grandes transformações na vida dos estudantes em geral. Além das mudanças biológicas e psicossociais decorrentes do início da adolescência, os alunos precisam ainda se adaptar a novas metodologias, segmentação dos saberes em disciplinas com professores divididos por áreas específicas, novas responsabilidades, nova organização da rotina escolar e a exigência de uma maior autonomia, tanto por parte das famílias quanto por parte da escola. Tantas mudanças podem provocar nessas crianças/adolescentes o aumento da ansiedade e demandam a necessidade de maior suporte pedagógico e emocional (AZEVEDO, 2017).

O incômodo aparente na fala do professor de Língua Portuguesa indica que, de fato, o Colégio Pedro II exige de seus alunos recém-chegados ao 6º ano um nível de maturidade emocional e intelectual que parece estar além do possível para a faixa etária correspondente a esse nível de ensino, mas que se adequa ao perfil - emocional e intelectual - do aluno concursado. Como fica claro na fala desse docente, a escola exige essa maturidade antecipada,

mas nem sempre dá o suporte adequado para tal. Cobrar de crianças em fase de transição que tenham comportamento e autonomia de adolescentes é uma tentativa de aceleração do processo de amadurecimento biológico e social.

Considerando todas essas reflexões, quando o olhar é lançado para os estudantes do Pedrinho e essa formação que valoriza a comunicação, o posicionamento crítico, o engajamento nas decisões coletivas e a preocupação com os aspectos de socialização, torna-se compreensível que tenham tantas dificuldades de adaptação como as mencionadas neste trabalho. É como se o 6º ano desse continuidade ao processo seletivo que se iniciou com a prova do concurso, etapa pela qual os estudantes concursados passaram com sucesso. Os alunos do Pedrinho, portanto, precisam correr para alcançar o bonde que já está pelo menos um ano à frente.

O mesmo professor da última fala transcrita acima, em outro momento, aponta mais uma vez a ruptura entre os dois segmentos do Ensino Fundamental como a maior dificuldade para a adaptação dos estudantes do Pedrinho quando chegam ao 6º ano:

A principal dificuldade, do ponto de vista prático, é essa essa quebra muito violenta de ciclo, entre os ciclos Fundamental I e Fundamental II. Ali eu já vi inclusive estudantes que eram considerados ótimos estudantes no Fundamental I terem se transformado em estudantes para serem discutidos em Conselho [de Classe] final²¹, para ver se aprovava ou não no Fundamental II, por uma completa inadequação ao novo sistema. E aí, de novo, é falta de uma política institucional mesmo, para dar conta desse caso. Acaba sendo muito importante, porque acaba sendo também em uma idade em que isso tem uma tendência a se repetir, né? (Docente de Língua Portuguesa do Campus São Cristóvão II)

A partir dos trechos de entrevistas recortados acima, é possível identificar como fatores complicadores para a adaptação dos estudantes, principalmente, as questões relacionadas aos processos de aprendizagem, aos métodos de ensino, à autonomia e disciplina para organização dos estudos, à maturidade dos estudantes ou dificuldades relacionadas ao domínio do conteúdo didático das matérias.

Embora os aspectos avaliados variem, e mesmo quando se destacam as potencialidades e habilidades apresentadas pelos estudantes oriundos do Pedrinho, ou ainda, na constatação de que não há grandes defasagens de aprendizagem; a imagem que se construiu sobre esses alunos

²¹ No Colégio Pedro II, o estudante que mesmo após as provas finais não alcançar média final igual a 5,0 em até 3 matérias será avaliado pelo Conselho de Classe final. Caso a maioria do Conselho entenda que o aluno tem condições de avançar para a série seguinte, ele será aprovado pelo COC. (Portaria nº 1278, de 2017)

na instituição é a mesma: são os que se encontram em posição de desvantagem ou de fragilidade para seguir o percurso escolar até a conclusão do Ensino Médio. Uma das professoras entrevistadas, quando perguntada se os estudantes do Pedrinho apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem, afirmou:

Não, de aprendizagem não. Não acho que seja o caso, é mais essa questão do comportamento mesmo. Os costumes, coisas que eles faziam no Pedrinho que não existem mais no Pedrão. A forma de levar o estudo é totalmente diferente. E aí eles têm essa dificuldade de adaptação nesse sentido, né? De organização. Eles passam de, acho que são 5 ou 6 matérias no Pedrinho, para o dobro, 12. Então, até eles se organizarem, saberem o que precisam fazer... E ainda tem aquela questão de que, às vezes, o aluno não tem a independência que a idade requer, de organizar o próprio material. Ainda é a mãe ou avó, algum responsável que organiza. Então, esse aluno do Pedrinho, às vezes ele vem esperando, muito dependente do auxílio da professora do Pedrinho, né? E aí, quando chega no Ensino Fundamental é aquele entra e sai de professor. Às vezes o professor não está com muito tempo para dar atenção e o aluno fica perdido. (Docente de Desenho Geométrico do Campus São Cristóvão II)

Os estudantes que ingressam por concurso, por sua vez, não costumam ter muitas dificuldades para se adaptar à dinâmica do Colégio Pedro II. Isso fica marcado nas falas dos professores, quando perguntados sobre as dificuldades de adaptação encontradas pelos estudantes que passaram pela prova de seleção.

Os que vêm de concurso eu só tenho a memória de alguns que entram como melhores alunos mesmo, sabe? [...] Até porque, eu lembro de muitos falando “eu já vi essa matéria” “eu já fiz o 6º ano”, me contando e eu entendendo isso como uma surpresa. [...] Acho que a maioria que entra no concurso se adapta. Eu acho que quem não se adapta teria dificuldade de se adaptar em qualquer escola diante de qualquer mudança e que isso também faz parte da adolescência e de mudanças no percurso escolar. (Docente de História do Campus São Cristóvão II)

Não, não vejo outra dificuldade adaptação. Às vezes são até alunos mais desenvoltos, né? Eu tive alunos que estavam repetindo o 6º ano, que eram... Mas aí também a gente vai levar um pouquinho em consideração a idade. Porque por eles estarem repetindo, eles são mais velhos. Então eles têm outra maturidade. Apesar de ser um ano de diferença, para eles faz muita diferença. Faz muita diferença um ano. Então, esses alunos se colocam melhor, já estão mais acostumados com o Fundamental 2, porque já estão fazendo pela segunda vez a série. E com relação ao conteúdo... Não, nunca observei um aluno assim com dificuldade nesse grupo, né? Com relação a conteúdo. Mesmo que a disciplina seja algo novo para eles. Porque o Desenho tem isso,

né? Como é algo novo, acaba que todo mundo, com relação ao conteúdo, tem o mesmo tipo de dificuldade. Uns trazem as dificuldades de base, né? De leitura, escrita, tudo mais. Mas assim, para o entendimento da disciplina, é meio que tudo igual. E aí eu reparo essas diferenças com relação ao comportamento, organização, maturidade e tudo mais. (Docente de Desenho Geométrico do Campus São Cristóvão II)

As falas dos docentes confirmam que, de fato, existem diferentes perfis de estudantes que constituem a mentalidade institucional do CPII e que recebem classificação positiva ou negativa, de acordo com sua forma de ingresso e com suas trajetórias na escola. Na direção dessa constatação, é interessante observar que os alunos concursados reúnem as características correspondentes ao perfil de estudante valorizado pela escola - e, especificamente, por essa escola de excelência - enquanto os sorteados estão relacionados a uma posição de desigualdade e, conseqüentemente, recebem uma classificação inferior que se refere não apenas ao seu desempenho escolar, mas que está atrelada, também, a sua origem na instituição.

De acordo com Bourdieu e Saint-Martin (2015), as “formas de classificação escolar” operam de tal forma que reproduzem as formas de classificação social. Dito de outro modo, a escola classifica os estudantes a partir de critérios que se julgam pedagógicos, mas que são, antes, critérios de classificação social alinhados ao pensamento e às práticas da classe dominante. Para os autores, “a taxinomia que exprime e estrutura praticamente a percepção escolar é uma forma neutralizada e irreconhecível, quer dizer, eufemizada, da taxinomia dominante” (p. 217).

Nesse sentido, a escola opera uma transformação a partir da classificação de entrada que é estritamente social - que culmina em uma classificação de saída - que é escolar. Essa operação, entretanto, segue a “lógica da denegação”. A escola, se utilizando de dispositivos de neutralidade, reproduz essas classificações de maneira não explícita, sem que pareça que é exatamente assim que ela opera.

No caso particular do CPII, os estudantes acessam a instituição com classificações firmemente ancoradas em critérios sociais que passam, também, pelo crivo da excelência que representa a própria identidade institucional. Nesse sentido, os alunos, ao ingressarem no CPII, precisam corresponder ao ideal de alto padrão de desempenho acadêmico que se espera deles, mas esse perfil ideal ao qual devem se adequar não é exclusivamente escolar. É essencialmente social.

Assim, para os dois autores:

Ideologia em estado prático, produzindo efeitos lógicos que são inseparavelmente efeitos políticos, a taxinomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado. (BOURDIEU & SAINT-MARTIN, 2015, p. 218)

Considerando os aspectos anteriormente apontados acerca da relação estabelecida no Colégio Pedro II no que se refere aos estudantes do 6º ano e da classificação escolar que lhes é atribuída, é possível concluir que a mudança enfrentada na passagem de um segmento a outro é, geralmente, mais conturbada para o aluno oriundo de sorteio que para o aluno de concurso.

Dito de outro modo, o estudante que ingressou por concurso no 6º ano encontra uma escola mais alinhada a suas expectativas, necessidades e nível de amadurecimento e, portanto, apesar de ser novato no Colégio, tem mais facilidade de adaptação; enquanto o estudante que ingressou por sorteio no 1º ano do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, já tem uma trajetória construída e uma relação de pertencimento com a escola e a comunidade escolar, encontra dificuldades que impõem uma maior necessidade de adaptação, fazendo parecer que o novato é ele, e não os colegas recém-chegados.

De acordo com Azevedo (2017), para minimizar as atribuições resultantes do processo de transição entre os ciclos é preciso que as famílias, a escola e os professores estejam preparados para receber esses alunos e atender suas demandas e que também os alunos sejam preparados desde o 5º ano para enfrentar todas as mudanças inerentes a essa transição.

Em consonância com esse debate, o Colégio Pedro II emitiu em 2018 a portaria nº 2.772²² que "determina à Pró Reitoria de Ensino alterar a lógica de construção curricular e conteúdos programáticos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental", com o objetivo de "eliminar as lacunas de conhecimento entre os segmentos e a definição de metodologia única concernente com o nível de abstração destes estudantes" (COLÉGIO PEDRO II, 2018).

O reconhecimento, por parte da reitoria do Colégio, da necessidade de se discutir e definir uma metodologia de trabalho pedagógico que busque, ao menos, entender e respeitar a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental,

²² A portaria nº 2772 de 2018 foi publicada no dia 10 de agosto daquele ano. No dia 02 de agosto, ou seja, 8 dias antes dessa publicação, outra portaria quase idêntica havia sido publicada.

especialmente na transição entre os anos iniciais e finais, é essencial para que a instituição enfrente as evidentes contradições na formação de seus estudantes e possa mudar a relação conflitante estabelecida entre os segmentos de ensino. Além disso, a publicação dessa portaria confirma que a instituição está ciente e concorda que há uma significativa discrepância entre os projetos pedagógicos dos dois segmentos e que essa discrepância tem causado prejuízos à aprendizagem dos estudantes.

A portaria, no entanto, não teve real efetividade após sua publicação. No site oficial da instituição, na sessão de Atos Administrativos - onde estão disponíveis para consulta pública as portarias e demais documentos que dizem respeito às normatizações institucionais - não encontrei nenhuma outra referência que indicasse as ações e/ou encaminhamentos referentes à determinação estabelecida pelo documento. Nas entrevistas que realizei, os educadores também afirmaram desconhecer qualquer debate que tenha ocorrido nos departamentos e outros fóruns institucionais sobre o tema da transição entre os segmentos do Ensino Fundamental ou sobre o trabalho pedagógico no 6º ano.

Entretanto, observei um fato curioso: a portaria nº 2772 de 2018 foi publicada no dia 10 de agosto, mas alguns dias antes, em 02 de agosto do mesmo ano, já tinha sido publicada outra quase idêntica. A portaria nº 2665 difere da 2772 apenas na sua justificativa e chama atenção a forma como a instituição definiu o problema que buscava tratar. Isso porque a segunda portaria parece tentar amenizar a gravidade da situação, que havia sido exposta na primeira.

Portanto, a primeira portaria se baseia nas seguintes considerações:

- o cenário demonstrado pela análise dos resultados discentes no ano letivo de 2016;
- o fracasso escolar observado na passagem intersegmentos. (Portaria nº 2665/2018)

Já as considerações do segundo documento apontam:

- o cenário demonstrado pela análise dos resultados discentes no ano letivo de 2016;
- o rendimento escolar observado na passagem intersegmentos; os flagrantes descompassos existentes nas construções curriculares destes segmentos. (Portaria nº 2772/2018)

O texto da portaria 2665 é bastante direto ao dizer que aquela determinação se baseou na constatação da instituição acerca do “**fracasso escolar** observado na passagem intersegmentos”. Já a portaria 2772, publicada 8 dias depois, substitui o termo “**fracasso escolar**” por “**rendimento escolar**” e, ainda, acrescenta outra justificativa: “os **flagrantes descompassos** existentes nas construções curriculares desses segmentos”.

A opção pelo uso da palavra “rendimento” em vez de “fracasso” pode ser um indicativo de que, mesmo reconhecendo os conflitos existentes entre os dois segmentos de ensino, o Colégio ainda resiste em os encarar como problema. Junte-se a isso o fato de que os educadores entrevistados - que, vale lembrar, foram selecionados justamente por trabalharem preferencialmente com o 6º ano - desconhecem a existência desse debate na instituição.

Sem dúvidas, a extinção do jubramento provocou uma série de mudanças na cultura institucional, sobretudo porque acompanhava outras medidas importantes, como, por exemplo, a implementação do sistema de cotas sociais e raciais nos processos seletivos de estudantes; a criação do Setor de Assistência Estudantil, que distribui bolsas de auxílio financeiro através de editais para os estudantes e as famílias que comprovem carência; a criação do Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais - o NAPNE - que oferece recursos pedagógicos, adaptações de materiais e conteúdos, mediação nas aulas e nas provas, aulas de braille e libras, entre outros atendimentos²³ direcionados às necessidades dos estudantes que precisam desse suporte²⁴; além da ampliação dos programas de reforço escolar, de iniciação científica e de monitoria para os alunos da educação básica, entre outras (COLÉGIO PEDRO II, 2018).

Essas medidas se relacionam entre si e foram implementadas logo após a extinção do jubramento. Assim, entre 2014 e 2015 o Colégio Pedro II acabou com o jubramento e deu início a ações que se complementariam com o objetivo de resolver, ou pelo menos atenuar, a exclusão dos estudantes mais vulneráveis. Apesar disso, em 2017, a instituição observou que essas ações não foram suficientes para conter os índices de repetência e o problema da distorção de fluxo escolar se intensificou, e, para tratar a questão, elaborou o Projeto Classe de Adequação Idade/Série.

²³ No NAPNE podem atuar pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, fonoaudiólogos, tradutores de Braille, intérpretes de Libras e docentes de todas as disciplinas.

²⁴ Todos os *campi* do CPII contam com os atendimentos do Setor de Assistência Estudantil e do NAPNE.

É possível constatar que apesar das mudanças adotadas e dos recursos oferecidos para garantir maior suporte aos estudantes com mais dificuldades e, assim, evitar múltiplas repetências, distorções e a evasão, o problema não foi tratado na sua raiz. As contradições não foram resolvidas nem discutidas, a estrutura curricular e as metodologias de avaliação não sofreram grandes alterações e a distância entre os projetos pedagógicos dos anos iniciais finais do Ensino Fundamental continua sendo um entrave na passagem entre os segmentos. O que se percebe é que o CPII tentou tratar os sintomas, mas não a causa desses “fracassos”.

Em síntese, este capítulo apresentou uma breve leitura da história de criação do Colégio Pedro II, no Período Regencial, como escola destinada à formação das elites econômicas e intelectuais do Império e, também, à organização do ensino secundário no Brasil. Com isso, foi possível entender como o CPII se consolidou e fortaleceu socialmente como escola modelo de excelência e de alto padrão de desempenho, permanecendo ainda por muitos anos inacessível para as classes populares.

A abertura para o ingresso da população mais pobre e, portanto, para a diversidade do corpo discente, se iniciou apenas em 1984, com a criação das unidades de anos iniciais do Ensino Fundamental que inauguraram o ingresso de estudantes por sorteio de vagas. Esse movimento de democratização, entretanto, explicitou a contradição entre dois projetos pedagógicos distintos: o projeto conteudista e altamente seletivo praticado a partir dos anos finais do EF e o projeto construtivista e progressista implementado nos anos iniciais. Essa discrepância entre os projetos provocou - e provoca ainda nos dias atuais - uma ruptura que conduz a diversas formas de exclusão, que antes atingia seu limite no processo de jubramento e, hoje em dia, produz elevados índices de distorção de fluxo escolar.

3. CLASSES DE ADEQUAÇÃO IDADE/SÉRIE (CAIS): DOS DESAFIOS DO PERÍODO PÓS-EXTINÇÃO DO JUBILAMENTO ÀS POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA EXCELÊNCIA NO COLÉGIO PEDRO II

O processo de jubramento praticado pelo CPII até 2015 levava ao desligamento de um número considerável de alunos. Para uma determinada parcela do corpo discente do Colégio não havia garantias de permanência na instituição até a conclusão do Ensino Básico. Diante desse quadro, parece contraditório que uma escola pública pudesse expulsar dessa forma

estudantes em formação, em vez de oferecer condições de recuperação das possíveis defasagens pedagógicas. Reflexão que suscita algumas outras questões: a que custo o Colégio Pedro II mantém o status de escola de excelência? Ou, ainda, que excelência é essa da qual a instituição tanto se vangloria e a quem se destina? Quem eram esses estudantes que o CPII expulsava todos os anos?

Em sua pesquisa sobre o jubramento no Colégio Pedro II, a professora Maria Cristina Galvão (2003) constatou que a maior parte dos estudantes jubilados eram oriundos dos Pedrinhos. Ou seja, eram alunos que ingressaram por sorteio, formados desde o 1º ano do Ensino Fundamental pelo CPII e que, ao chegar à etapa final desse segmento, encontravam barreiras por vezes intransponíveis.

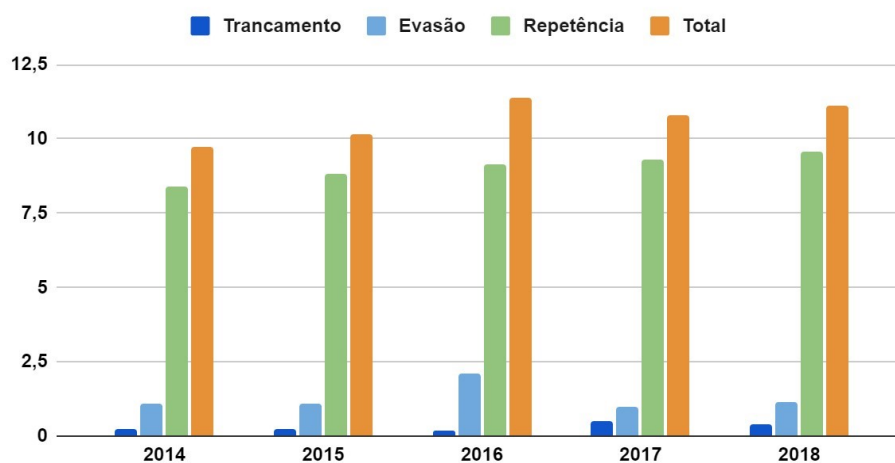
Segundo a autora, que utilizou os estudos de Pierre Bourdieu como referencial teórico, os estudantes oriundos do sorteio estavam mais propensos à jubilação que aqueles oriundos do concurso, pois para esses últimos o capital cultural acumulado pela família oferecia uma condição de vantagem frente às exigências impostas pela escola.

Assim, dando continuidade ao processo de democratização no CPII, a extinção do jubramento em 2015 foi, por sua vez, uma ação que complementava outras medidas que começaram a ser adotadas a partir de 2014 com o objetivo de garantir a permanência dos estudantes na escola até a conclusão do Ensino Básico. Por outro lado, o currículo e as metodologias de avaliação não passaram por reformulações significativas que impusessem mudanças nesse quadro de exclusão. Assim, os índices de reprovação permaneceram altos e, conseqüentemente, os alunos que antes eram expulsos passaram a acumular múltiplas repetências gerando, com isso, uma considerável distorção de fluxo escolar e mantendo a expressiva distância entre os estudantes oriundos do Pedrinho e os estudantes ingressantes por concurso (SOUTO COUTO, 2018).

A publicação CPII em Números, disponível no site oficial da instituição, apresenta alguns dados importantes para essa análise. Entre 2014 - último ano em que houve jubramento - e 2018 - quando se iniciou o Projeto CAIS, o percentual total de estudantes que não concluiu o ano letivo por motivo de trancamento, evasão ou repetência aumentou de 9,72% para 11,13%. Quando são consideradas apenas as reprovações, os dados apontam um crescimento gradual a cada ano, desde o fim do jubramento, passando de 8,39% a 9,57% no período considerado.

Indicadores Acadêmicos

Fonte: CPII em Números



A primeira leitura desses dados permite levantar algumas questões importantes. Inicialmente, chama a atenção que os percentuais de reprovações após a extinção do jubramento tenham sido os únicos que, dentre os indicadores considerados, sofreram aumento em todos os anos do período analisado. Nesse sentido, é possível suspeitar que, se os índices de reprovação continuaram aumentando e o jubramento não é mais praticado, os estudantes que permanecem na escola passam a acumular mais repetências. Isso quer dizer que, apesar da extinção do jubramento, os mecanismos de seleção se mantiveram ativos, dando novos contornos aos processos de exclusão.

Após um levantamento feito pelos *campi*, a instituição constatou o crescente número de estudantes com distorção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, no período seguinte ao fim do jubramento. Em vista disso, foi elaborado, em 2017, o Projeto Classe de Adequação Idade/Série (CAIS), com o objetivo de corrigir essas distorções e evitar a evasão, oferecendo a esses estudantes condições para a conclusão do ensino básico. Naquele momento, o Colégio apresentou o Projeto CAIS como proposta de correção de fluxo escolar, determinando seu início em 2018 e com término programado para 2021, e deixando facultativa para a direção de cada *campus* a adoção do projeto²⁵.

²⁵ Na estrutura organizacional do CP2, cada *campus* funciona como unidade descentralizada e a Direção Geral é responsável por “monitorar, coordenar e superintender todas as atividades do *campus*” e “responder pela gestão orçamentária” (COLÉGIO PEDRO II, 2020), respeitando as normatizações institucionais.

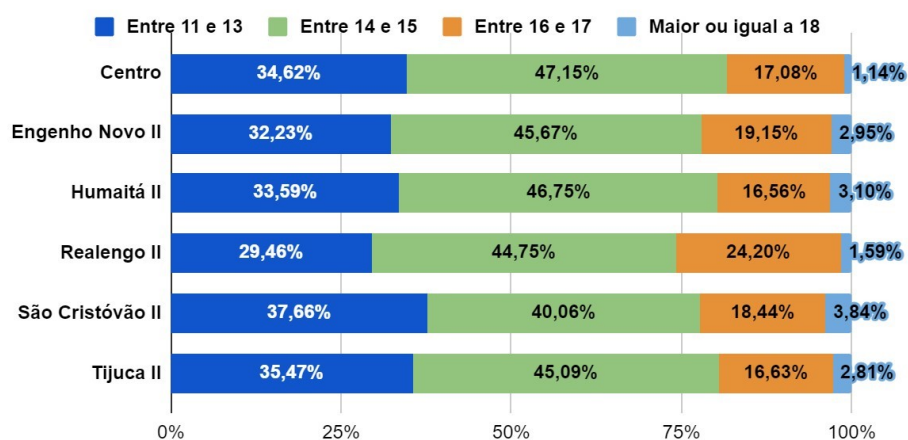
A criação do CAIS se mostrava coerente com as medidas de democratização e inclusão iniciadas em 1984 com a abertura de sorteios para ingresso de estudantes, com a extinção do jubramento em 2015 e as demais ações que se seguiram. O projeto foi pensado por educadores do Colégio para atender as demandas específicas da instituição. Entretanto, o caráter optativo²⁶ dado a um projeto institucional é tanto inusitado quanto surpreendente, uma vez que coloca como possibilidade - e não como responsabilidade - uma medida elaborada para tratar o problema das distorções de fluxo escolar. Problema esse que, vale lembrar, foi criado pelos próprios mecanismos institucionais, ultrapassados e engessados em um modelo de escola que privilegia a excelência pelo alto desempenho acadêmico e não pelo tratamento justo e equânime que deveria ser a prioridade da escola pública.

No gráfico abaixo, com os dados de idades dos estudantes do Ensino Fundamental por *campi*, gostaria de destacar o percentual de alunos acima da faixa etária para esse segmento²⁷. Considerando o relativamente alto quantitativo de estudantes acima da faixa etária e ainda o fato de que algumas dessas distorções representam aqueles que voltaram uma série para assumir a vaga do concurso, chamo a atenção para as faixas a partir dos 16 anos²⁸.

²⁶ O CAIS foi criado como projeto institucional após a constatação do significativo aumento de estudantes com distorção de fluxo escolar nos campi que atendem ao Ensino Fundamental, após a extinção do jubramento. A implementação do projeto, entretanto, foi optativa e coube a cada *campi* decidir se iria adotá-lo ou não. ²⁷ Considerando o artigo 32º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Fundamental com duração de 9 anos se inicia aos 6 anos de idade e, portanto, deve ser concluído aos 14 anos (BRASIL, 2016). ²⁸ Como destacado no tópico 2.3 deste texto, alguns estudantes que já concluíram o 6º ano em outras escolas, quando aprovados no concurso, voltam a repetir a mesma série para assumir a vaga no CPEI, gerando assim alguma distorção que não se relaciona às reprovações escolares nem ao fim do jubramento.

Idade dos estudantes no Ensino Fundamental do Colégio Pedro II em 2018

Fonte: CPIL em números / Perfil discente 2018



Todos os seis campi que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II apresentavam, em 2018, percentuais próximos ou acima de 20% de estudantes com 16 anos ou mais. O Campus Centro²⁷ era o que apresentava o menor percentual de estudantes nessa faixa de idade (18,22%) e o Campus Realengo II tinha o maior percentual (25,79%). Nesse quadro, é fundamental destacar que, mesmo com a expressiva quantidade de estudantes em situação de distorção idade/série nesses seis campi, apenas Engenho Novo II e São Cristóvão II implementaram o Projeto CAIS em 2018. O CENII abriu turmas nos dois primeiros anos e somente o CSCII manteve as turmas do CAIS desde o início até o encerramento do projeto, em 2021.

Ao mesmo tempo em que se mostra coerente e progressista da porta para fora, o Colégio Pedro II se atropela em contradições internas. O Projeto CAIS foi apresentado como proposta institucional para corrigir as distorções de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda assim, mesmo com o projeto aprovado e os dados percentuais que apontavam a desadequação de idade/série, a opção feita pela maioria dos campi foi pela não adoção do CAIS.

Segundo uma das professoras entrevistadas, o CAIS do CSCII era procurado por estudantes de outros *campi* que queriam se matricular no projeto.

²⁷ É importante considerar que o Campus Centro não tem Pedrinho. Ou seja, o ingresso de estudantes nesse campus ocorre apenas a partir do 6º ano, através do concurso.

No segundo ano, que a gente já tinha tido uma experiência, chegou a ter momentos que a gente ficava sabendo de pessoas que queriam ser transferidas para São Cristóvão II para poder ir pro CAIS. Porque não tinha não tinha CAIS no Campus no qual esse aluno estava. Triste. Realmente triste. Porque aí a gente, além de cumprir com a nossa demanda, teria que cumprir com a demanda dos outros Campi que não fizeram o que era para fazer. (Docente do Projeto CAIS no CSCII)

Assim, para além das incoerências e conflitos internos da complexa política institucional do Colégio Pedro II, a análise apresentada neste trabalho coloca em destaque o contexto do Campus São Cristóvão II, suas particularidades e o desenvolvimento do Projeto CAIS nesta unidade, tendo em vista que esse foi o único Campus do CPPII que manteve o CAIS ativo do início ao fim do período determinado para a realização do projeto (2018-2021). Dessa forma, considero fundamental apresentar no próximo tópico uma caracterização da estrutura física e pedagógica do Campus, bem como da composição de seu corpo discente.

3.1 A DIVERSIDADE NO CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO II E SUAS PARTICULARIDADES NO EMARANHADO INSTITUCIONAL DO COLÉGIO PEDRO II

Nos primeiros anos após a criação do Imperial Collegio de Pedro Segundo houve um significativo aumento do número de alunos, oriundos não apenas do Rio de Janeiro, mas também de outras províncias. Em virtude disso, foi criada em 1857 uma nova unidade para abrigar o internato, desafogando então a unidade da Avenida Marechal Floriano, que ficou destinada apenas aos alunos em regime de externato.

Inicialmente, o internato foi alocado na Rua São Francisco Xavier e, em seguida, foi transferido para o Campo de São Cristóvão, onde funciona hoje o Complexo de São Cristóvão (COLÉGIO PEDRO II, 2013). É interessante salientar a importante simbologia referente à localização do Complexo no bairro Imperial, a menos de um quilômetro da Quinta da Boa Vista, residência oficial do Imperador D. Pedro II - que foi homenageado duplamente, emprestando o nome ao Colégio que foi inaugurado no dia do seu aniversário de 12 anos (MEMÓRIA HISTÓRICA DO COLÉGIO PEDRO II).

Em 1961 o prédio do internato foi completamente destruído por um incêndio. O acidente sensibilizou a sociedade e o Governo Federal, que destinou verba para que se construísse no

lugar um complexo educacional com estrutura bastante ampliada e diversificada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Desse modo, atualmente o Complexo de São Cristóvão abriga três dos quatorze *Campi* do CPII²⁸ e conta com piscina olímpica, quadras, campo de futebol, ginásio, teatro, espaço musical, espaço cultural, um horto botânico - cujo projeto paisagístico foi feito por Burle Max - e uma capela ecumênica.

As fotos abaixo permitem visualizar uma parte dessa estrutura.

Figura 1: Complexo Esportivo (à esquerda), CSCII (amarelo, ao fundo) e CSCIII (vermelho, à direita)



Fonte: Colégio Pedro II

Figura 2: O Complexo de São Cristóvão visto por outro ângulo



Fonte: Colégio Pedro II

Figura 3: Visão do Complexo Esportivo a partir do pátio central

²⁸ O *Campus* São Cristóvão I, que atende às séries iniciais do Ensino Fundamental; o *Campus* São Cristóvão II, que atende às séries finais do Ensino Fundamental; e o *Campus* São Cristóvão III, com as turmas de Ensino Médio regular e técnico-integrado.



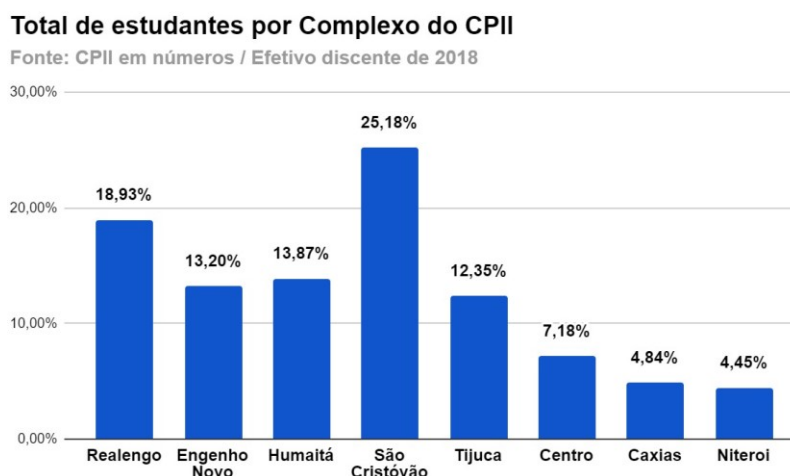
Fonte: Colégio Pedro II

A disposição desses equipamentos na escola, para além da ampliação das possibilidades pedagógicas, contribui para o envolvimento dos estudantes com a instituição e para o estabelecimento de vínculos na comunidade escolar, constituindo-se como importantes espaços de socialização. Fora de seus turnos regulares de aulas, os alunos têm a possibilidade de usufruir desses recursos, participar de atividades acadêmicas, culturais, esportivas e de pesquisa, encontrar amigos, namorar, etc..

Nesses locais são comumente realizadas competições esportivas, rodas de samba/pagode, batalhas de slam, batalhas de games, apresentações musicais, intervenções e performances artísticas, atividades pedagógicas em geral, exposição de trabalhos, rodas de conversa, assembleias e mobilizações estudantis, entre outras. Essas atividades são promovidas tanto por professores ou núcleos de pesquisa do Colégio quanto pelos estudantes, seja através do grêmio, por iniciativa individual ou de grupos de alunos. Assim, o pátio central - ou o pátio preto, como é chamado pela comunidade escolar - é o principal ponto de encontro entre a comunidade escolar dos três *Campi* e as diversas atividades realizadas no Complexo.

No entanto, é importante destacar que, apesar de toda essa estrutura e dos equipamentos disponíveis, permanecer na escola fora de seu turno de aula não é uma opção viável para todos os estudantes. O Complexo de São Cristóvão tem uma grande diversidade de classes sociais e, para muitos, a distância entre a casa e a escola, a necessidade de trabalhar para ajudar na composição da renda familiar, a tarefa de cuidar de irmãos mais novos ou de familiares idosos e/ou adoentados, entre outros, são impeditivos que inviabilizam essas alternativas.

Atualmente, o Complexo de São Cristóvão ostenta, dentro da estrutura institucional do CPII, números bastante expressivos. Trata-se do maior complexo do Colégio Pedro II, em número de estudantes. O efetivo de estudantes matriculados nos três *campi* que o compõem, em comparação ao efetivo dos outros complexos, pode dar uma ideia da sua dimensão, como é possível constatar no gráfico que apresento a seguir:



Algumas outras peculiaridades referentes ao Complexo e, especificamente, aos três *Campi* que o compõem, merecem uma observação mais detalhada. Foi São Cristóvão que recebeu a primeira unidade do Pedrinho, inaugurando o trabalho do CPII com as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como já foi destacado no capítulo anterior. É lá também que está lotada a Reitoria do Colégio, em um prédio vizinho ao Complexo. Além disso, o *Campus* São Cristóvão II é o único em toda a instituição que trabalha somente com os anos finais do Ensino Fundamental²⁹.

Essa divisão, entretanto, é relativamente recente. Até o ano de 1999, a Unidade Escolar São Cristóvão II agrupava o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Entretanto, por se tratar de uma unidade demasiadamente grande - com cerca de 3000 alunos e 110 turmas foi desmembrada em duas unidades distintas, que assumiram cada um dos segmentos. Assim foi criada a Unidade Escolar São Cristóvão III, que incorporou as turmas de Ensino Médio,

²⁹ No CPII, os *campi* I atendem às séries iniciais do Ensino Fundamental e os *campi* II atendem concomitantemente ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio - à exceção dos *Campi* São Cristóvão II, como apontado. Os *campi* Centro, Duque de Caxias e Niterói não fazem parte de um complexo e, por isso, não recebem numeração no nome. Sendo assim, o *Campus* Centro atua no Ensino Fundamental II e Médio e os *campi* Duque de Caxias e Niterói concentram apenas turmas de Ensino Médio.

enquanto São Cristóvão II encarregou-se das séries finais do Ensino Fundamental (MEMÓRIA HISTÓRICA DO COLÉGIO PEDRO II)³⁰.

Desse modo, o Campus São Cristóvão II, único que atende exclusivamente às turmas dos anos finais do Ensino Fundamental no CPII, possui hoje 38 turmas, com um pouco mais de 1000 estudantes em seu quadro discente e é um dos maiores *Campi* do Colégio. A tabela³³ a seguir, que apresenta o quantitativo de estudantes por *campus* e por segmento, pode ajudar a compreender melhor a estrutura de divisão dos *campi* e permite visualizar as dimensões de cada *campus* do CPII

³⁰ Após a equiparação aos IFs, em 2012, as unidades escolares do CPII foram renomeadas como Campus. ³³ A tabela apresenta dados referentes ao ano letivo de 2018, pois essas são as informações mais atualizadas disponibilizadas pelo Colégio até o momento. Ademais, 2018 foi o ano em que as duas primeiras turmas do Projeto CAIS foram implementadas no CSCII e o foco desta pesquisa está voltado para os alunos que compuseram essas turmas.

Tabela 1: Quantitativo de estudantes por Campus e por Segmento em 2018

CAMPUS SEGMENTO	Educação Infantil	Ensino Fundamental (anos iniciais)	Ensino Fundamental (anos finais)	Ensino Médio Regular	Ensino Médio Integrado	Proeja	Estudantes por campus
Centro de Referência em Educação Infantil Realengo	172						172
Engenho Novo I		489					489
Humaitá I		479					479
Realengo I		477					477
São Cristóvão I		918					918
Tijuca I		482					482
Centro			417	375		77	869
Engenho Novo II			553	339	144	73	1109
Humaitá II			607	593			1200
Realengo II			607	710	58	267	1642

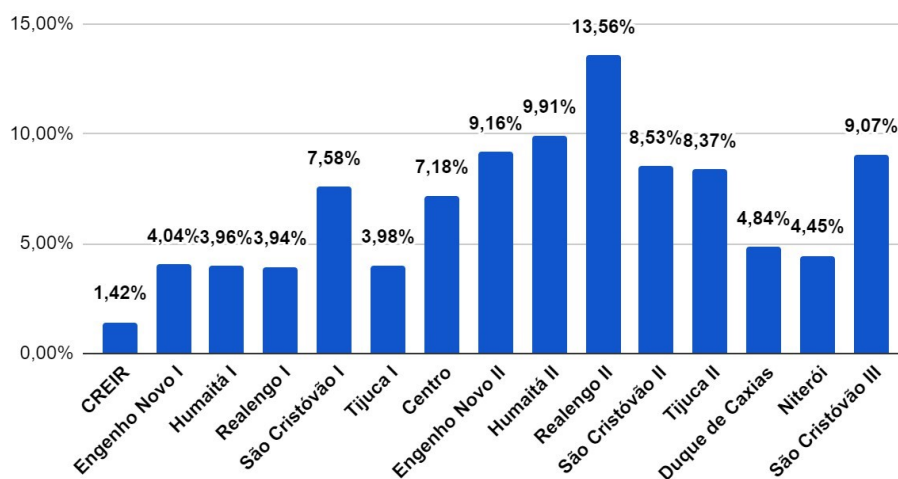
São Cristóvão II			1032				1032
Tijuca II			459	327	164	63	1013
Duque de Caxias				317	168	101	586
Niterói				539			539
São Cristóvão III				896	202		1098
Estudantes por segmento	172	2845	3675	4096	736	581	12105

Fonte: CPII em números: Perfil institucional. Tabela elaborada pela autora.

Considerando o efetivo total do corpo discente do Colégio Pedro II, o *Campus* São Cristóvão II aparece como um dos maiores da instituição, concentrando cerca de 8,5% de todas as matrículas no Colégio. Desse modo, embora trabalhe somente com os anos finais do Ensino Fundamental, o CSCII se destaca pelo tamanho e número de alunos.

Total de estudantes por Campus do CPII

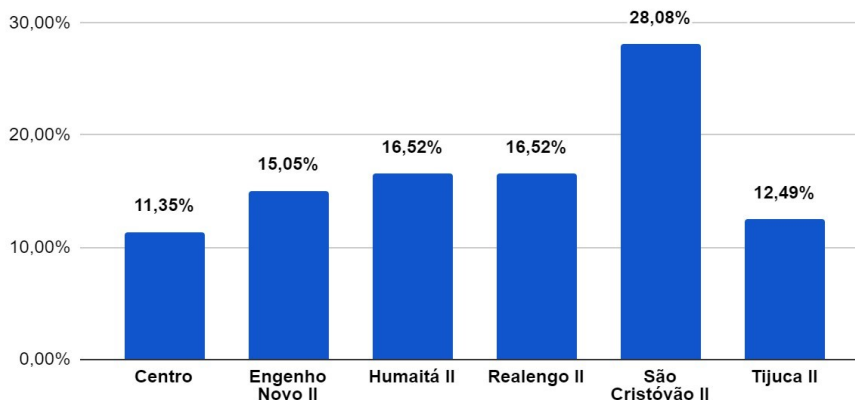
Fonte: CPII em números / Efetivo discente 2018



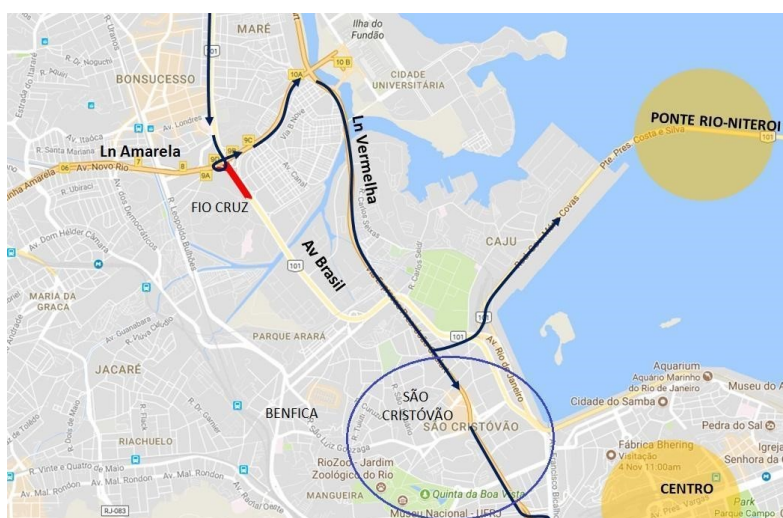
Quando o foco é apenas o efetivo discente referente aos anos finais do Ensino Fundamental, o CSCII sobressai como o maior em número de estudantes, com cerca de 28% do total de matrículas nesse segmento. Em seguida, os *campi* Humaitá II e Realengo II dividem a segunda posição, ambos com quase 17% do total de matrículas nesse nível de ensino. Uma significativa diferença de 11% no quantitativo total de alunos.

Total de estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental por Campus

Fonte: CPII em números / Efetivo discente 2018



Outro aspecto que diferencia o CSCII, bem como todo o Complexo de São Cristóvão, dos demais é a pluralidade do corpo discente. Alguns fatores contribuem para isso. A quantidade de vagas disponibilizada nos sorteios e concursos para admissão de alunos é um deles. Outro fator bastante relevante é a localização, como mostra o mapa apresentado a seguir. Com acesso às principais vias de circulação urbana da região metropolitana, farta oferta de transporte público - ônibus, trem e metrô - e também próximo ao Centro da cidade, o CSCII recebe anualmente estudantes de diversas localidades: Zonas Norte, Sul e Oeste; Baixada Fluminense, Niterói e até mesmo outros municípios mais distantes, como São Gonçalo e Maricá. Além disso, como os *campi* Caxias e Niterói oferecem apenas turmas de Ensino Médio, São Cristóvão se torna uma opção mais viável para o ingresso no Ensino Fundamental.



Fonte: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

Desse modo, ocorre no Complexo de São Cristóvão o encontro de estudantes de diversas origens e classes sociais, com realidades bastante distintas. Essas diferenças se apresentam, no meu ponto de vista, como uma oportunidade de aprendizagem através da alteridade. Para além do respeito à diversidade, esse exercício de convivência pode propiciar ainda trocas culturais, de saberes e experiências fundamentais para a compreensão e reflexão acerca das desigualdades sociais que ficam ainda mais explícitas no Colégio e que devem ser enfrentadas e combatidas pela escola – especialmente a escola pública.

A distância entre a casa e a escola, que obriga estudantes e famílias moradores de bairros mais afastados a fazer longos deslocamentos, pode ser analisada por diversas perspectivas. Em primeiro lugar, essa é uma condição que torna a ida até a escola mais onerosa para algumas

famílias, especialmente a dos estudantes mais novos, que ainda não têm autonomia para transitar sozinho pela cidade, necessitando do acompanhamento de um adulto que precisa pagar a passagem nos transportes públicos; ou ainda, nos casos em que a família contrata um transportador escolar.

Por outro lado, para alguns estudantes, especialmente os adolescentes que já têm certa autonomia e independência, o deslocamento diário e a facilidade de acesso a outras partes da cidade favorecem a circulação. O que poderia não acontecer caso estudassem em escolas próximas à residência, já que, para muitas famílias com menor poder aquisitivo, romper as fronteiras do bairro ou região em que moram é inviável ou acontece em raras ocasiões.

Em função da necessidade de locomoção pela cidade, esses estudantes têm experiências que talvez não fossem possíveis, ou fossem mais difíceis, se estivessem restritos à circulação nas localidades em que moram. O fato de estarem diariamente em São Cristóvão, com a viabilidade de circulação urbana que o bairro oferece, permite inclusive o acesso a equipamentos diversos que não estão ao alcance de todos. São relativamente frequentes casos de estudantes que, burlando a vigilância familiar e da escola³¹, se utilizam dessa “facilidade” de acesso para ir à praia, à Quinta da Boa Vista, à Feira de Tradições Nordestinas, aos shoppings e cinemas, etc.

De acordo com Peregrino,

O território é um dos elementos fundamentais no processo de transição para a vida adulta, interferindo na sociabilidade, na mobilidade, na apropriação dos espaços da cidade, nos processos de pertencimento e na organização das identidades, podendo proporcionar experiências limitadoras e/ou ampliadoras na construção das trajetórias dos jovens, por meio: do tipo de equipamento que (o território) acumula (escolas, postos de trabalho, equipamentos culturais e de lazer, etc...); do tipo de vizinhança e formação de redes de contatos que propicia; da mobilidade física (grau de circulação, acesso a sistemas de transportes coletivos) e social que dispõe; do tipo de sociabilidade que proporciona. (PEREGRINO, 2014, p. 8)

Mas, voltando ao ônus de se estudar longe de casa, a distância e a dificuldade de deslocamento interferem diretamente no acesso desses estudantes a vários suportes e atividades pedagógicas que a escola oferece, mas que não conseguem atender a todos. Enfrentar longos

³¹ Há estudantes que, na saída da escola, se juntam aos amigos para frequentar esses locais de lazer e há também aqueles que o fazem no horário escolar, ou como eles mesmos dizem, “matam aula” para esse fim.

trajetos na região metropolitana do Rio de Janeiro, especialmente nos horários de pico como são os de entrada e saída escolar, pressupõe acordar muito cedo ou chegar muito tarde em casa, encarar transporte público lotado e muitas vezes em condições precárias; e muitas horas perdidas no trânsito, na espera pela condução ou pela necessidade de fazer baldeações.

Além das dificuldades imediatas que essa questão impõe, quando pensamos na estrutura acadêmica do CPEI, a distância e o tempo de deslocamento podem implicar outras dificuldades, como complicações para conseguir chegar pontualmente no primeiro horário da manhã³² (às 7h) ou para sair da escola no último horário da tarde (às 18h). Dependendo do local em que moram, é muito arriscado para alguns alunos sair de casa antes do amanhecer ou chegar em casa depois que já anoiteceu. Essas situações, por vezes, provocam faltas e atrasos constantes, com prejuízos pedagógicos significativos.

Essa é uma questão que diz respeito, também, ao ideal de aluno do CPEI cultivado pela comunidade escolar. Apesar dos números e dados que expõem a diversidade do corpo discente no que se refere à raça, moradia, renda familiar ou outros indicadores sociais, há ainda quem use a mesma régua para medir todos os estudantes do Colégio Pedro II como se dispusessem dos mesmos recursos. Assim, fazem uso de um discurso meritocrático que credita aos alunos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar – como se dependesse exclusivamente de seus esforços e desconsiderando a interferência de todas as questões sociais que os colocam em condições diversas – acentuando, dessa forma, desigualdades já bastante profundas.

Outro problema grave, decorrente também, mas não somente, da distância entre a casa e a escola é a impossibilidade de realizar atividades no contraturno. Aqui é necessário destacar que há uma série de atividades fundamentais que, muitas vezes, acabam se tornando facultativas em função da dificuldade da presença dos estudantes na escola fora do seu turno de aula. No CPEI, todas as atividades de recuperação, reposição de aulas, aulas de nivelamento³³, 2ª

³² De acordo com as regras da instituição, o estudante tem um limite de 15 minutos de atraso no primeiro tempo. Caso o atraso seja maior, sua entrada somente será liberada no 2º tempo de aula. Caso não chegue a tempo do início do 2º tempo, somente a direção poderá autorizar que o estudante assista aula, desde que apresente justificativas para o descumprimento do horário.

³³ São oferecidas aulas de nivelamento aos estudantes que ingressam no CPEI por meio de sorteio de vagas ociosas. Esses sorteios acontecem quando “sobram” vagas nas séries em que não há concurso. Portanto, considerando como exemplo o Ensino Fundamental II, pode haver sorteio de vagas no 7º, 8º ou 9º ano, mas não no 6º ano, que tem as vagas destinadas ao concurso. Se um estudante ingressa no CPEI por essa modalidade de sorteio, entrará em contato com matérias como Francês, Educação Musical, Artes Visuais e Desenho Geométrico, que raramente são oferecidas em outras escolas. Assim, as aulas de nivelamento tem o objetivo de nivelar o aprendizado e dar

Chamada de avaliações, monitorias, atividades de iniciação científica, atendimentos pedagógicos especializados no NAPNE³⁷, entre outras, são realizadas exclusivamente no turno oposto ao qual o aluno estuda.

Entretanto, se o estudante não tem autonomia para ir e voltar sozinho da escola, ou se precisa trabalhar, ajudar os pais, cuidar de irmãos mais novos ou atividades semelhantes, sua presença na escola em mais de um turno torna-se inviável. Na prática, o que acontece muitas vezes é que o aluno deixa de fazer todas essas atividades.

Esse é um fator bastante significativo, pois os estudantes que têm alguma dificuldade de aprendizagem ou precisam de atendimentos específicos ficam impedidos de contar com os suportes pedagógicos que a escola oferece. Na realidade, são esses recursos e toda essa estrutura pedagógica que fazem do Colégio Pedro II uma escola de excelência e o diferenciam de outras escolas públicas – ou mesmo particulares – que têm condições mais precárias ou que são menos equipadas.

Entretanto, para uma parcela significativa do corpo discente, esse diferencial não chega a se concretizar como possibilidades de recuperação e diminuição ou prevenção de defasagens. No caso de um estudante com baixo rendimento acadêmico, não poder contar com esses suportes pode determinar sua reprovação. Essas dificuldades aqui apresentadas não são decorrentes apenas da distância, mas se cruzam com outros indicadores de classes sociais. Esses fatores também interferem, em certa medida, na presença de responsáveis na escola para o acompanhamento da situação acadêmica do estudante.

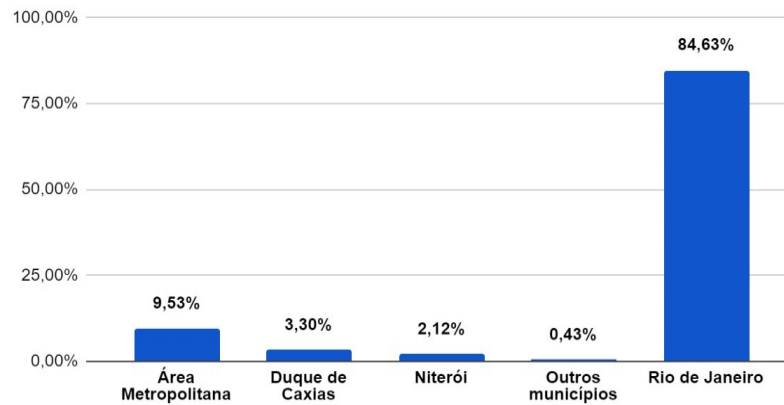
Diante desses fatos, é impossível ignorar as especificidades do Campus São Cristóvão II e a diversidade do corpo discente que o compõe. Esses elementos interferem no trabalho pedagógico realizado pelos educadores do Campus e afetam a relação que os estudantes estabelecem com a escola e em seus processos de aprendizagem. Nessa direção, para destacar as especificidades do Campus São Cristóvão II, proponho uma comparação entre os três maiores campi do Colégio - São Cristóvão II, Realengo II e Humaitá II - e em relação ao quantitativo total de matrículas, a partir dos dados divulgados no site institucional³⁴, usando, para isso, dados do perfil discente desses campi, que organizo e apresento nos gráficos abaixo.

condições a esses alunos de acompanhar essas matérias. ³⁷ Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.

³⁴ Assim como a tabela de efetivo discente, os gráficos de renda, raça e distorção a serem apresentados irão considerar os dados de 2018 disponibilizados pelo Colégio.

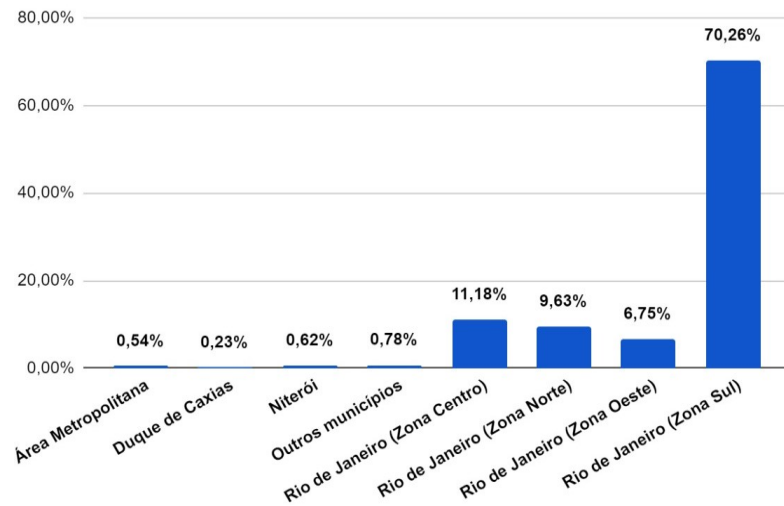
Local de moradia dos estudantes - Efetivo total do CPII

Fonte: CPII em números / Perfil discente 2018



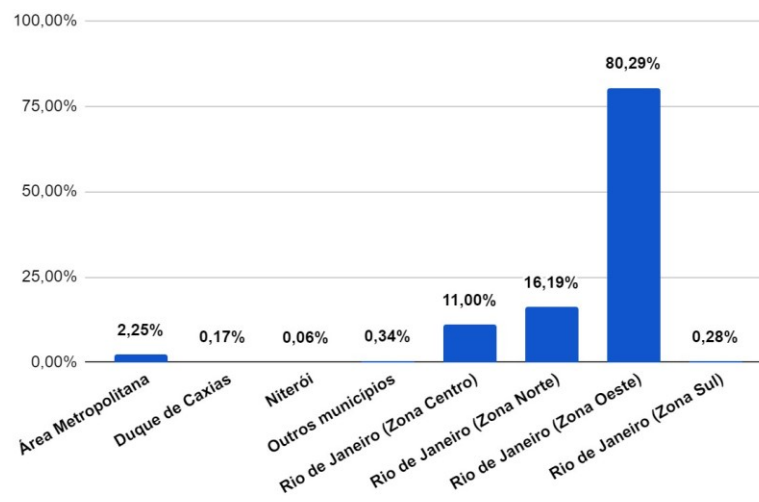
Local de moradia dos estudantes - Campus Humaitá II

Fonte: CPII em números / Perfil discente 2018



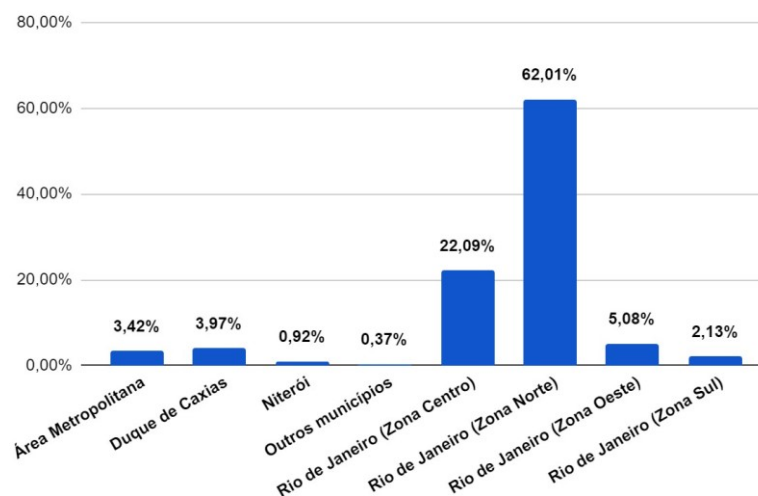
Local de moradia dos estudantes - Campus Realengo II

Fonte: CPII em números / Perfil discente 2018



Local de moradia dos estudantes - Campus São Cristóvão II

Fonte: CPII em números / Perfil discente 2018



Os gráficos apontam que, no caso desses três *campi*, a maior parte dos estudantes reside na região onde se localiza cada *campus* em questão. Uma constatação previsível, uma vez que o mais comum é que as famílias optem por escolas próximas ao local de moradia. Por outro lado, considerando que o CPII é uma escola de excelência, com vagas bastante disputadas e cujo ingresso ocorre por sorteio ou concurso - o que requer uma dedicação maior da família para acompanhar os editais, inscrições e demais etapas dos processos seletivos -, é também recorrente que muitas famílias decidam fazer deslocamentos maiores como uma forma de investimento na educação de seus filhos.

De acordo com esses dados e analisando o percentual de moradias na região em que se localiza a escola, 62,01% dos estudantes de São Cristóvão II moram na Zona Norte, 80,29% dos estudantes de Realengo II residem na Zona Oeste; e 70,26% dos estudantes do Humaitá II residem na Zona Sul. Nesta primeira observação, São Cristóvão II aparece como o *campus* que tem a menor porcentagem de alunos oriundos da mesma região da escola, indicando, portanto, que há um número proporcionalmente maior de estudantes - em relação aos outros dois *campi* - que residem em outras localidades e que, por isso, fazem deslocamentos maiores para chegar à escola. Enquanto Realengo II acumula a soma de 19,71% de estudantes que residem em outras áreas da cidade e Humaitá II concentra 29,74% de estudantes nessa condição, São Cristóvão II tem 37,99% do seu corpo discente residindo em outras regiões.

A diferença do percentual de estudantes que moram em áreas diferentes da escola nos *campi* Realengo II e São Cristóvão II é significativa - 18,28% -, mas ao comparar São Cristóvão

II a Humaitá II a diferença diminui consideravelmente para cerca de 8,25%. Aqui, entretanto, cabe outra observação. Considerando o efetivo discente desses três *campi* que reside na cidade do Rio de Janeiro, o *Campus* Humaitá II é o que apresenta a maior proporção, com 97,82% de seus alunos morando no mesmo município. Realengo II, por sua vez, tem 96,87% de seus estudantes na mesma situação de moradia. Em São Cristóvão II, no entanto, esse índice cai para 91,31%, significando que 8,68% de seu corpo discente reside em municípios próximos, enquanto no Humaitá II e em Realengo II a porcentagem de alunos que não moram na capital é de 2,17% e 3,12%, respectivamente.

Nessa perspectiva, os dados apontam que, enquanto o *Campus* Realengo II concentra quase a totalidade de seu corpo discente nas Zonas Oeste e Norte e o *Campus* Humaitá recebe estudantes principalmente da Zona Sul, mas também de outras áreas da cidade do Rio de Janeiro, o *Campus* São Cristóvão II apresenta uma proporção maior - em comparação aos outros dois *campi* - de alunos vindos de outras regiões, com índices de moradias na área metropolitana (3,42%) e no município de Duque de Caxias (3,97%) superiores ao índice de estudantes moradores da Zona Sul do Rio de Janeiro (2,13%).

Quanto às informações de renda familiar, o *Campus* São Cristóvão II mantém a média do Colégio, com cerca de 25% de famílias com renda maior que três salários mínimos³⁵. Ainda considerando os índices totais da instituição, o CSCII apresenta porcentagens menores de renda não declarada ou em branco. Essa variação se reflete no aumento dos índices de renda mais baixas. Assim, enquanto a média geral da Escola é de 57,81% de famílias com renda inferior a três salários mínimos, no CSCII esse índice chega a 65,34%.

Estendendo a comparação aos *campi* RII e HII, é possível observar que Humaitá II tem índices de renda não declarada ou em branco bem menores (8,01%) que a média geral da instituição (16,56%) e equivalente ao índice do CSCII (8,69%). Nesse ponto, é importante destacar que, como mostram os gráficos a seguir, que o *Campus* Realengo II apresenta um índice bastante alto de renda não declarada (6,43%) ou em branco (15,54%), somando o significativo índice de 21,97%.

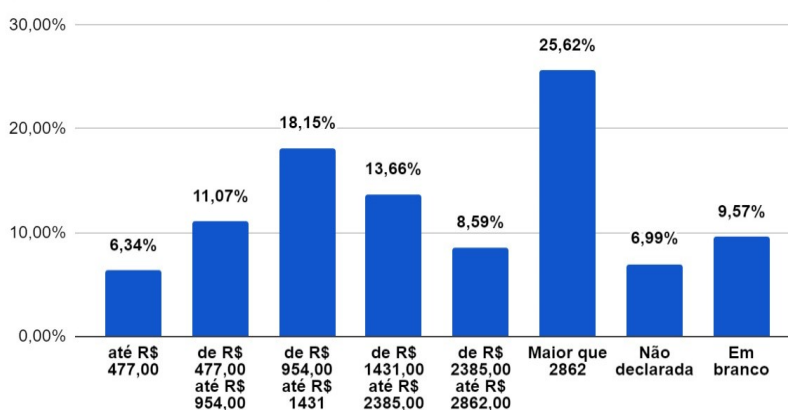
Ainda considerando os *campi* Realengo II e Humaitá II, os dados indicam uma proporção menor de famílias com rendas abaixo de três salários mínimos, com 58,56% e 53,12% respectivamente. Nesse caso, os dois *campi* se aproximam do índice geral do Colégio,

³⁵ Os dados são de 2018, quando o salário mínimo nacional vigente era de R\$ 954,00.

que é de 57,81%. O *Campus* São Cristóvão II, entretanto, conta com 65,34% de estudantes com essa renda. Nessa comparação, o CSCII é o que tem o maior percentual - tanto em relação ao total da instituição quanto em relação aos campi RII e HII - de estudantes com menor renda familiar. O CHII é, na comparação com a total da instituição e com CRII e CSCII, o que tem o maior quantitativo de famílias com renda superior a três salários mínimos (38,86%).

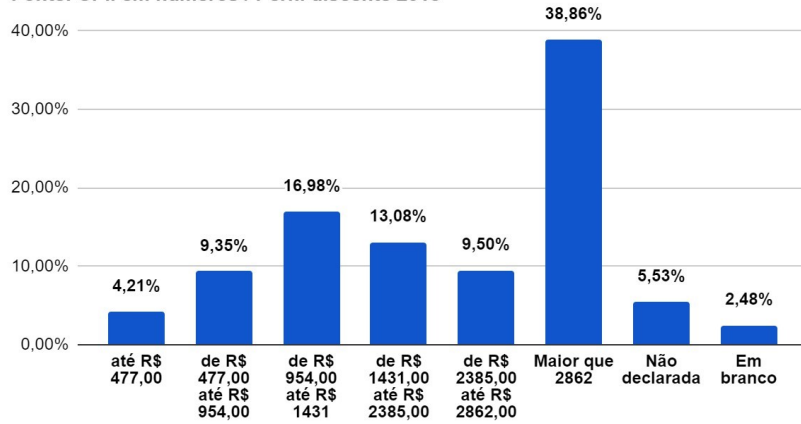
Renda familiar dos estudantes - Efetivo total do CPII

Fonte: CPII em números / Perfil discente 2018



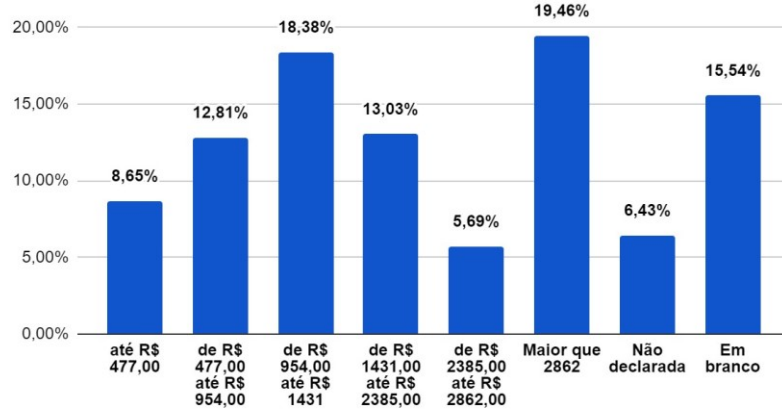
Renda familiar dos estudantes - Campus Humaitá II

Fonte: CPII em números / Perfil discente 2018



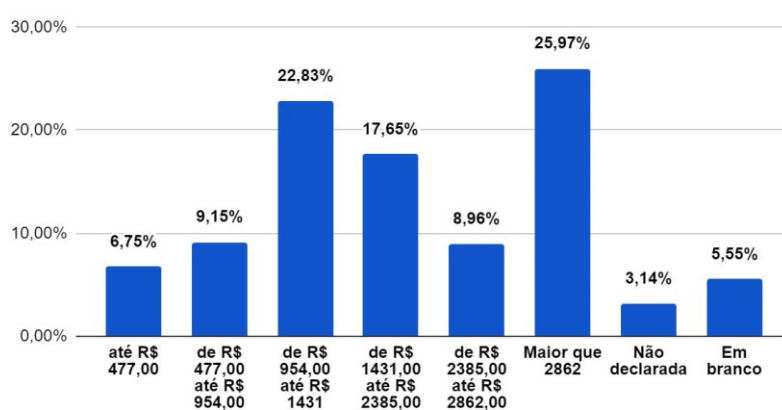
Renda familiar dos estudantes - Campus Realengo II

Fonte: CPII em números - Perfil discente 2018



Renda familiar dos estudantes - Campus São Cristóvão II

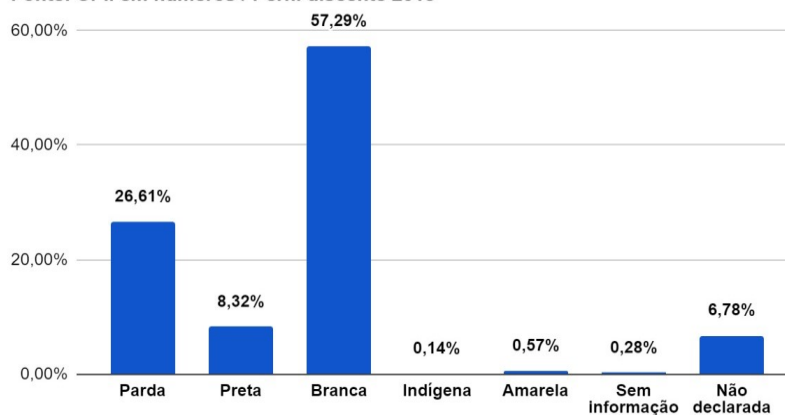
Fonte: CPII em números / Perfil discente 2018



Outro indicador fundamental a ser considerado nesta pesquisa é o de cor/raça. Os dados apresentados nos gráficos a seguir apontam algumas diferenças bastante expressivas entre os *campi* no que se refere à autodeclaração de cor/raça³⁶ feita pelas famílias no ato da matrícula.

Autodeclaração de cor/raça no CPII

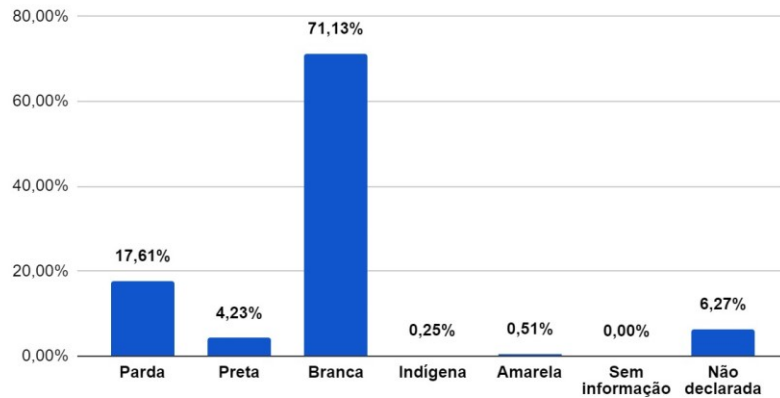
Fonte: CPII em números / Perfil discente 2018



³⁶ O Colégio adota a denominação cor/raça de acordo com o utilizado pelo IBGE. Essas informações são registradas pelas famílias no momento da matrícula, através da autodeclaração.

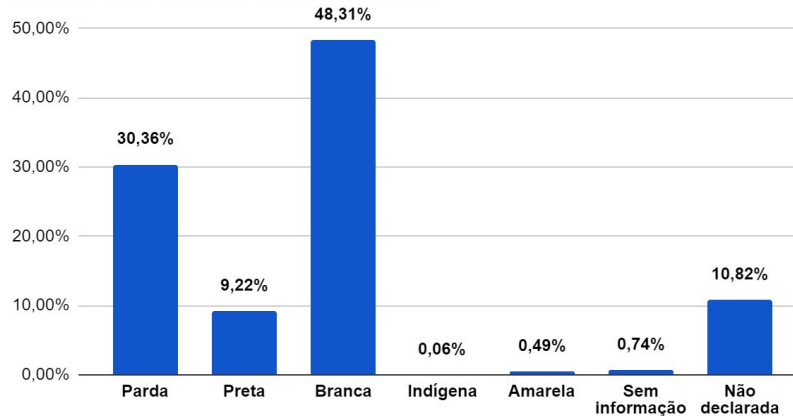
Autodeclaração de cor/raça - Campus Humaitá II

Fonte: CPII em números / Perfil discente 201



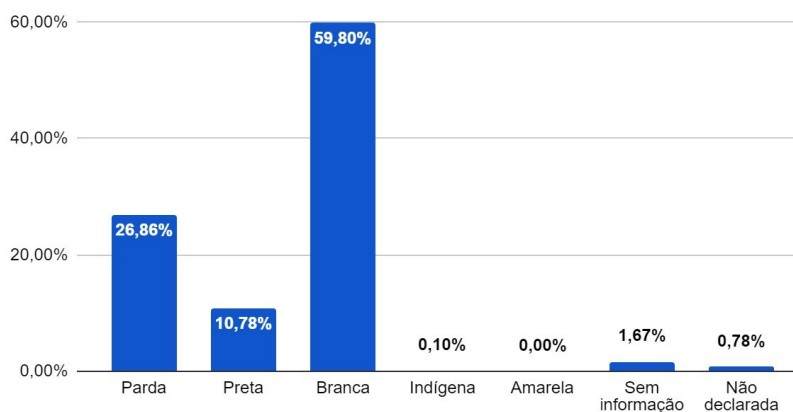
Autodeclaração de cor/raça - Campus Realengo II

Fonte: CPII em números / Perfil discente 2018



Autodeclaração de cor/raça - Campus São Cristóvão II

Fonte CPII em números / Perfil discente 2018



Em relação aos índices gerais da instituição, o *Campus* São Cristóvão II apresenta novamente uma significativa diferença de informação não declarada. Enquanto o Colégio registra o total de 6,78% de estudantes que não fizeram autodeclaração de cor/raça, em São

Cristóvão II esse índice é de apenas 0,78%. O percentual de pardos acompanha a média da instituição e há uma diferença de cerca de 2,5% para mais tanto na proporção de alunos brancos quanto na de alunos pretos.

Quando a comparação é direcionada aos *campi* Realengo II e Humaitá II, algumas diferenças se acentuam. Primeiramente, chama a atenção o índice de 71,13% de estudantes brancos no *Campus* Humaitá II, enquanto Realengo II apresenta 48,31% de brancos e São Cristóvão II 59,80%. Dos três *campi* comparados, apenas Realengo II tem um pouco menos que a metade de estudantes autodeclarados brancos, enquanto em São Cristóvão II e Humaitá II esse índice passa dos 50%. Novamente é fundamental destacar que o *campus* Realengo II apresenta um índice bastante elevado de matrículas que não fizeram autodeclaração de cor/raça (10,82%).

No *Campus* Humaitá II, a proporção de pretos e pardos é consideravelmente menor que nos outros dois *campi*, com 21,84% de estudantes que se autodeclararam dessa forma. Em contrapartida, Realengo II reúne a soma de 39,58% e São Cristóvão II aparece com 37,64% de pretos e pardos.

Nesse sentido, colocando os três maiores *campi* do CPII em contraste, esses dados apontam que São Cristóvão II e Realengo II possuem em seu corpo discente um percentual maior de pretos e pardos em relação ao *Campus* Humaitá II, cujos alunos são, em sua imensa maioria, brancos.

Na análise dessas informações, é possível verificar que o bairro do Humaitá, localizado na Zona Sul carioca, permite o acesso de um maior número de famílias brancas e com maior poder aquisitivo; enquanto os bairros de Realengo e São Cristóvão - na Zona Oeste e Zona Norte da cidade - atraem uma quantidade maior de estudantes pretos e pardos e com renda mais baixa. Esses dados evidenciam também que, embora seja possível reconhecer que a diversidade de fato se faz presente no corpo discente do Colégio Pedro II, os estudantes pretos e pardos continuam representando uma parcela menor que a de estudantes brancos.

Essa diversidade encontrada atualmente nos *campi* do CPII é reflexo do processo de democratização pelo qual a instituição vem passando ao longo de sua história e mostra alguns avanços da instituição nesse percurso. Essa mesma diversidade, por outro lado, expõe contradições e tensões entre diferentes perspectivas que se chocam na estrutura institucional. É importante sempre ter em conta que trata-se de uma instituição de 184 anos que se estabeleceu

ao longo desse período como uma escola voltada para as elites e essa mentalidade ainda se perpetua, em certa medida, até os dias atuais.

A breve análise dos dados apresentados neste trabalho pode dar uma dimensão dessas mudanças. Embora haja ainda muitas desigualdades a serem superadas, é notório o processo de expansão e abertura que se iniciou com a criação dos Pedrinhos em 1984 e teve continuidade em outras ações tomadas nos anos seguintes com o objetivo de democratizar cada vez mais o acesso e permanência de estudantes das classes mais baixas. O CPII de hoje, obviamente, se distancia significativamente do propósito original que levou à criação de uma escola exclusiva para as elites no Período Imperial.

A diversidade é, atualmente, elemento fundamental da identidade do Colégio Pedro II e, como sugerem os dados de moradia, raça e renda, essa diversidade se acentua em alguns *campi*. Assim, o que poderia ser visto por alguns como o cerne de um problema pode ser também tomado como uma conquista a ser celebrada e, ao mesmo tempo, um desafio com o qual a instituição precisa lidar. De acordo com Farah e Silva,

Essas múltiplas territorialidades agregam uma imensa riqueza de olhares e de experiências que subsidiam diálogos heterogêneos com os conteúdos de História, Geografia, Ciências Sociais, diretamente, e de todas as outras disciplinas transversalmente. A pluralidade de vivências sociais e de pertencas de classe, credo e etnia abre possibilidade para uma construção crítica acerca de categorias teóricas como luta de classes, capitalismo, identidade, discriminação, racismo... No CSCII, temos o privilégio de, ao trabalhar categorias teóricas e tipos ideais, falarmos com o Outro, e não do Outro, oportunizando encontros e possibilitando a discussão e/ou superação de processos de alteridade problemáticos pautados em *apartheids* étnicos, socioeconômicos, culturais, territoriais, de orientação sexual, de fenótipo, de necessidades específicas de aprendizagem, e tantos outros (FARAH e SILVA, 2018).

3.2 A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA E OS CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA EXCELÊNCIA NO COLÉGIO PEDRO II

Após da elaboração do projeto CAIS pelas instâncias superiores do CPEI em 2017, coube aos *campi* Engenho Novo II e São Cristóvão II, que optaram por sua adoção em 2018, iniciarem o planejamento para a implementação efetiva no ano letivo de 2018. Desse modo, no segundo semestre de 2017 o CPEI instituiu o GT de planejamento do Projeto CAIS, a partir do qual foi construído o currículo, metodologias, com propostas de aulas e avaliações interdisciplinares, e a composição da equipe pedagógica que trabalharia no projeto no ano seguinte³⁷.

É importante salientar o caráter inovador que o CAIS assumiu ao longo de seu planejamento e implementação no Campus São Cristóvão II, de forma bastante diferente da vivenciada pelas redes públicas do país que adotaram projetos de correção de fluxo. De acordo com Oliveira *et al.* (2018), esses projetos adotados por estados e municípios se caracterizavam como classes de aceleração de estudos, em parcerias estabelecidas junto a organizações e fundações não governamentais.

Nesse modelo, a política adotada “contou com material didático padronizado, “capacitação” e supervisão regular dos professores, além do monitoramento das atividades e avaliação dos alunos”. Tais medidas, segundo as autoras, partem de uma “perspectiva *top down*” para “moldar e controlar o comportamento, as ações e decisões dos agentes implementadores” (p. 350). As autoras apontam ainda que, nesse modelo de políticas de correção de fluxo, a parceria com outras instituições acarreta a diminuição da participação do Estado como único responsável por atender a essa demanda social.

O Projeto CAIS, por outro lado, foi elaborado pelos educadores do Colégio Pedro II no âmbito institucional mais amplo - e com a premissa de que seria delineado e adequado à realidade de cada campus que resolvesse implementá-lo. Assim, ao iniciar o planejamento do CAIS, em 2017, a equipe pedagógica do Campus São Cristóvão 2 estabeleceu os parâmetros e abordagens pedagógicas que seriam adotadas pelo projeto. Desse modo, o Projeto CAIS difere-se dos projetos chamados de “aceleração” por ter aberto a possibilidade de adequação curricular e metodológica que garantisse não uma formação “apressada”, a partir do condensamento de

³⁷ É importante enfatizar que o CAIS substituiu as turmas regulares para os alunos participantes do projeto. Ou seja, ao ser indicado para o CAIS, o estudante e/ou seus responsáveis precisavam optar por seguir na turma regular ou migrar para a turma do CAIS. Como já apontado em outras partes deste texto, o Projeto CAIS trabalhou com dois ciclos: o ciclo I correspondia ao 6º e 7º ano e o ciclo II, ao 8º e 9º ano.

conteúdos programáticos, mas a elaboração de uma proposta pedagógica que tratasse as defasagens dos estudantes em suas demandas específicas de formação. Como bem definiu a professora do CAIS entrevistada nesta pesquisa,

Quando o projeto começa a ser conversado em São Cristóvão 2, ele já não vem como uma perspectiva de ser um projeto do tipo “acelera”, um projeto que vai adequar os estudantes, querendo dizer que vai fazer dois anos em um. Embora tenha um pouco esse discurso das pessoas, a equipe que se junta em São Cristóvão 2 para pensar o projeto CAIS não vem com esse discurso de ser esse dois anos em um. Vem mais com o discurso de aproveitar a oportunidade para a gente tentar fazer um tipo diferente de escola, daquilo que a gente está acostumado nas turmas regulares do Pedro II. E aí, por conta disso, eu já em 2017, por já estar há alguns anos no Pedro II, já me questionando a respeito do que vem acontecendo nas turmas regulares, por conta disso eu me interessei em participar do CAIS e sou uma das pessoas que vai lá debater, antes do CAIS ser realmente implementado em 2018, que vai debater sobre o projeto para pensar propostas pedagógicas alternativas. Propostas que fossem diferentes e que tivesse um olhar diferenciado mesmo, não só para esses alunos que são os alunos que vão para o CAIS, mas um olhar diferenciado para todos os estudantes. Entendo que o funcionamento de turmas regulares acaba sempre deixando de lado muita gente, muitos estudantes. Então, entendendo que o ensino regular como é feito no Pedro II tem muitos problemas, o CAIS era uma oportunidade de a gente experimentar mesmo outras dinâmicas pedagógicas. (Docente do Projeto CAIS no CSCII)

Sendo assim, o projeto implementado a partir de 2018 no Campus São Cristóvão II desenvolveu uma proposta pedagógica que tinha o objetivo não de acelerar conteúdos para escoar o fluxo escolar³⁸, simplesmente. Nesse sentido, não se tratava de cumprir um currículo mínimo para conduzir esses estudantes à conclusão do Ensino Fundamental, mas de possibilitar que eles fossem re-inseridos no sistema regular e seguissem o curso escolar, com autonomia para a conclusão do Ensino Médio.

Ao longo do trabalho de planejamento do projeto, a equipe pedagógica se debruçou sobre os parâmetros curriculares e discutiu o sistema de avaliação para que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nessas turmas tivesse como foco a recuperação de defasagens

³⁸ A forma como o Projeto CAIS foi planejado e desenvolvido no Campus São Cristóvão 2 não necessariamente corresponde ao tratamento e à condução dada ao projeto no âmbito institucional. Em primeiro lugar, como já apontei no início deste Capítulo, o CAIS foi apresentado como política institucional para correção de fluxo escolar - problema que já havia sido identificado e confirmado pelos indicadores acadêmicos e dados discentes porém com caráter optativo. Mais adiante, neste trabalho, as falas de alguns educadores e dos estudantes entrevistados permitirão uma reflexão mais aprofundada sobre esse desalinhamento institucional.

de conteúdos e permitissem que os estudantes tivessem, de fato, suas dificuldades enxergadas e atendidas pela escola.

A equipe que trabalhou no projeto também assumiu uma organização diferente da regular. Os professores tiveram redução de carga horária para que pudessem dedicar mais tempo ao CAIS e desenvolver outras atividades que foram adotadas para dar sustentação ao projeto. A proposta era que o trabalho pedagógico - além de suprir as defasagens e dificuldades acadêmicas dos alunos - promovesse a interdisciplinaridade, o resgate dos vínculos entre os estudantes e a escola e o protagonismo estudantil. Para isso, foram estabelecidas algumas estratégias: reuniões de planejamento semanal, com participação de toda a equipe; tutoria dos estudantes, feita pelos professores parceiros³⁹; assembleias de turma com participação e envolvimento dos alunos e equipe pedagógica, por meio das quais eram definidos os projetos, temas e atividades que seriam trabalhados e que também tratava de resoluções de conflitos; aulas com bi-docência⁴⁰, reuniões frequentes com os responsáveis, entre outras.

Aqui é importante destacar a influência da direção geral do *Campus São Cristóvão II* como “burocrata de nível de rua” na implementação de políticas educacionais (LIPSKY, 2019), considerando que, na condução do processo de formatação do CAIS, foram adotadas estratégias que envolveram profissionais de diversos setores e equipes pedagógicas, possibilitando que o projeto institucional, elaborado em instâncias superiores e desligadas da realidade particular do *campus*, fosse de fato ajustado e atendesse as necessidades daquela comunidade escolar.

De acordo com Oliveira *et al.*, “um discurso, como o veiculado por uma política pública educacional, pode estar sujeito a várias possibilidades de *recontextualização*, nos diferentes contextos, e através dos diferentes atores envolvidos” (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 340). Nesse sentido, o papel da Direção na implementação do projeto no *Campus São Cristóvão II* foi determinante para a configuração que o CAIS assumiu naquela unidade, na medida em que

³⁹ No CAIS, os estudantes escolhiam um professor parceiro, que realizava um trabalho de tutoria, acompanhando seus tutorandos ao longo do ano letivo, orientando e monitorando sua participação e realização das atividades escolares, bem como questões extraescolares que interferiam no desempenho acadêmico e na relação dos alunos com a escola.

⁴⁰ Na perspectiva do trabalho interdisciplinar e entendendo que, para aqueles estudantes com muitas defasagens e com uma relação muito desgastada com a escola, era importante que a equipe pedagógica se mostrasse não somente alinhada e coesa, mas que efetivamente trabalhasse junto, em parceria e de forma coletiva. Uma das premissas do Projeto CAIS no *Campus São Cristóvão II* era que as decisões e ações eram compartilhadas e definidas coletivamente. Isso incluía, além das aulas em bi-docência, com responsabilidade e trabalho compartilhados entre os professores, as assembleias, a escolha dos alunos sobre temas e atividades de estudos, a participação efetiva dos estudantes na sua própria avaliação de desempenho.

abriu o debate e oportunizou a construção da proposta pedagógica como fruto de discussões internas da equipe pedagógica - que aparou as arestas e delineou coletivamente a forma como o projeto seria desenvolvido no Campus - e alinhado às demandas específicas daquele grupo de estudantes.

Entendo que a opção pedagógica feita pelo Campus São Cristóvão II na implementação e planejamento do CAIS se configura como mais uma importante particularidade dessa unidade do CPII, que fez uso dos recursos institucionais disponíveis para tratar a questão da distorção de fluxo escolar, oferecendo aos estudantes nessa condição a possibilidade de redefinição de suas trajetórias e contribuindo para a diminuição das desigualdades escolares.

Quando foi constituído o GT de planejamento do CAIS, decidi participar das reuniões para tentar compreender a proposta e contribuir para sua construção, já que a questão do jubramento e, posteriormente, do insuficiente suporte pedagógico dado aos alunos em situação de distorção de fluxo escolar no Colégio me provocavam muitas inquietações. Atuando como orientadora no Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) do *Campus* São Cristóvão II desde 2014, uma parte significativa do meu trabalho consiste em lidar com as dificuldades que os estudantes enfrentam para concluir o Ensino Fundamental, oferecendo suporte e orientação pedagógica aos alunos e às famílias para que essas dificuldades não se tornem barreiras e sejam superadas ao longo do percurso escolar. Portanto, temas como dificuldade de aprendizagem, vulnerabilidade social, repetência e distorção idade/série são questões com as quais lido diariamente em minha atuação profissional.

No decorrer das reuniões, algumas discussões importantes foram levantadas. Na ocasião, falava-se muito em como esses estudantes com distorções de fluxo estavam sendo excluídos da escola, mesmo após o fim do jubramento. Questionava-se o fato de que se cobrava deles uma adequação a regras e estruturas acadêmicas, mas a própria instituição não buscava compreender o que os afastava e, menos ainda, atender às necessidades apresentadas por eles.

Em meio a esse debate, constatamos que - como sugerem as pesquisas de Galvão (2003) e Souto Couto (2018) - os estudantes que antes eram expulsos e que agora se encontravam em situação de distorção eram, em sua maioria, aqueles formados pelo CPII desde a alfabetização. Aqueles que, ao fazer a transição entre as duas etapas do Ensino Fundamental, não conseguiam “se adaptar”, “se ajustar” ou “entrar no ritmo” do Pedrão. Contudo, o GT do CAIS fazia uma reflexão inversa a essa. Dito de outro modo, entendíamos que o que estava em questão não era

o aluno que não conseguia se “adaptar”, mas os segmentos da escola que não dialogavam e promoviam uma ruptura que levava à exclusão.

Tais considerações se relacionam com as reflexões de Bourdieu e Champagne (2015) acerca do fenômeno que os autores denominam como “excluídos do interior”, ou seja, aqueles para quem a democratização do acesso não se converteu em democratização real, de permanência e conclusão do ensino.

Segundo os sociólogos franceses, a escola apresenta “aparências da “democratização”” (p. 250) quando, na realidade, submete essas classes populares a novas formas de exclusão e violência. O fracasso decorrente desses processos de exclusão provocam frustração e aquilo que os autores chamam de “resignação desencantada” (p. 251).

Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção. (BOURDIEU E CHAMPAGNE, 2015, p. 248)

3.2.1 OS RESULTADOS POSSÍVEIS DO PROJETO CAIS NO CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO II E O ALCANCE INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DO COLÉGIO PEDRO II

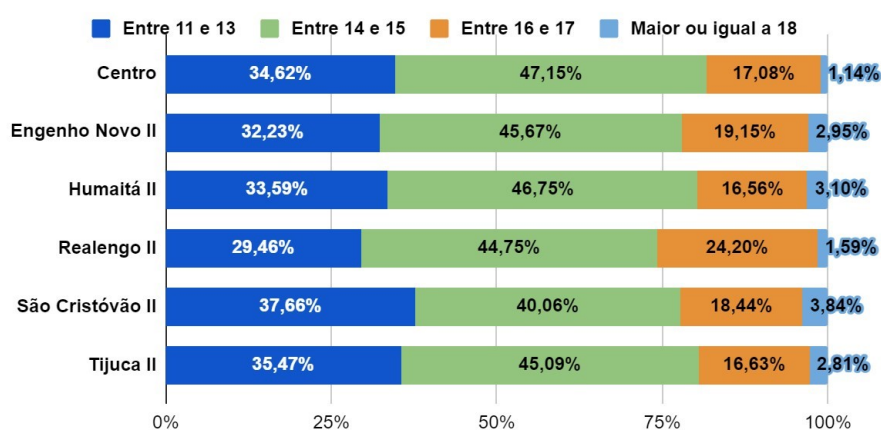
O Projeto CAIS teve início em 2018 em São Cristóvão II com duas turmas do ciclo de 8º e 9º ano. Cada turma foi formada por 20 alunos, limite máximo estabelecido na portaria que determina a criação e configuração geral do projeto, atendendo, assim, a 40 estudantes em situação de distorção idade/série⁴¹ naquele ano. Para a composição dessas turmas, o Campus convidou as famílias dos estudantes que atendiam aos critérios de distorção para a apresentação do projeto e suas metodologias. Sendo assim, os estudantes foram inseridos no CAIS por livre adesão e com a anuência dos responsáveis.

⁴¹ O Campus Engenho Novo II, que assim como São Cristóvão II aderiu ao projeto CAIS em 2018, abriu também duas turmas do ciclo de 8º e 9º ano. Ao longo desse primeiro ano, um estudante do CAIS do CENII foi transferido para o CSCII. Com isso, o CENII ficou com 39 alunos e o CSCII ficou com 41. Essa informação pode ser conferida na tabela Quantitativo de estudantes por Campus e por Segmento em 2018.

Como já havia afirmado anteriormente, o Projeto CAIS foi programado para ter duração de quatro anos⁴². Sendo assim, considerando seu encerramento em 2021, proponho alguns questionamentos acerca do que essa experiência deixou como legado para o Colégio Pedro II e dos caminhos possíveis para o futuro da instituição. Para tanto, primeiramente apresento abaixo dois gráficos a fim de fazer uma comparação da idade dos estudantes do Ensino Fundamental II do Colégio Pedro II em 2018⁴³ - quando o projeto foi iniciado - e em 2021⁴⁴.

Idade dos estudantes no Ensino Fundamental do Colégio Pedro II em 2018

Fonte: CPII em números / Perfil discente 2018



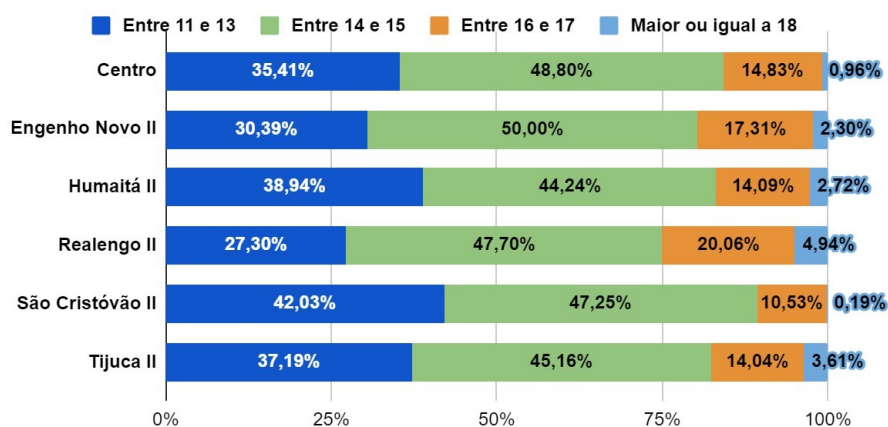
⁴² O Campus São Cristóvão II ofereceu turmas de CAIS entre 2018 e 2021. Em 2018, foram duas turmas do Ciclo II; em 2019, uma turma do Ciclo I e duas turmas do Ciclo II; em 2020, uma turma de cada Ciclo e em 2021 uma turma do Ciclo II. (CPII em números: Perfil institucional)

⁴³ O gráfico referente a 2018 já foi apresentado no início desse capítulo e volto a utilizá-lo para facilitar a comparação que proponho.

⁴⁴ O Projeto CAIS foi encerrado em 2021 e, portanto, não há turmas ativas de CAIS em nenhum Campus do CPII atualmente. Os dados referentes às idades dos estudantes em 2022, já sem o funcionamento do projeto, não foram ainda disponibilizados no site oficial da instituição.

Idade dos estudantes no Ensino Fundamental do Colégio Pedro II em 2021

Fonte: CPPI em números / Perfil discente 2021



Para a melhor visualização desses números, organizei as informações em uma tabela, que expõe as diferenças de quantitativo de estudantes acima de 16 anos no Ensino Fundamental II do Colégio Pedro II registradas no primeiro e no último ano do projeto. O comparativo desses dados⁴⁵ revela que a redução das distorções de fluxo escolar na maioria dos Campi do CPPI foi bastante tímida no período analisado.

Tabela 2: Estudantes acima dos 16 anos no Ensino Fundamental

Estudantes acima dos 16 anos no Ensino Fundamental	2018	2021	Diferença
Centro	18,22%	15,79%	2,43%
Engenho Novo II	22,10%	19,61%	2,49%
Humaitá II	19,66%	16,81%	2,85%
Realengo II	25,79%	25%	0,79%
São Cristóvão II	22,28%	10,72%	11,56%
Tijuca II	19,44%	17,65%	1,79%

Fonte: CPPI em números: Perfil Discente. Tabela elaborada pela autora.

⁴⁵ Como expliquei no início deste capítulo, considerei os quantitativos de estudantes nas faixas a partir dos 16 anos.

Merecem destaque, novamente, os dois maiores Campi do Colégio, que atualmente apresentam resultados opostos. Enquanto Realengo II - que em 2018 tinha o maior percentual de estudantes em situação de distorção - teve a inexpressiva redução de menos de 1% desse quantitativo, o Campus São Cristóvão II tinha, no último ano do CAIS, 11,56% a menos de estudantes fora da faixa etária que quando o projeto foi implementado. Para os outros Campi a maioria, diga-se - a diminuição da quantidade de alunos em situação de distorção não chegou a 3%. O Campus Engenho Novo II, que abriu turmas de CAIS somente em 2018, reduziu em apenas 2,49%.

De acordo com esses percentuais, é possível supor que as medidas implementadas após a extinção do jubramento tiveram influência na diminuição dos casos de distorção de fluxo escolar no Colégio Pedro II. Entretanto, essas medidas, quando isoladas, não parecem ter alcançado resultados muito consideráveis; mas quando combinadas com o CAIS - caso do Campus São Cristóvão, único na instituição que manteve o Projeto do início ao fim mostraram-se eficientes para o objetivo de correção de fluxo e redução dos riscos de evasão.

Desse modo, é importante destacar a importância das políticas de assistência e acompanhamento adotadas pela instituição, que pode ser confirmada pelos resultados atingidos. Entretanto, o que os números apresentados acima sugerem é que - para que essas ações alcancem uma quantidade mais expressiva de estudantes e sejam mais eficazes na efetivação dos objetivos a que se propõem - é fundamental que estejam associadas a um projeto pedagógico que questione os mecanismos atuais e proponha novas práticas de ensino, deslocando o olhar para os estudantes e os conflitos de formação entre os segmentos do Ensino Fundamental.

Esses resultados apontam ainda para outro ponto que precisa ser enfatizado, acerca do alcance do Projeto CAIS no âmbito institucional do Colégio Pedro II. Como foi destacado ao longo deste trabalho, o CAIS foi apresentado pelo CPEI como uma política de correção de fluxo para tratar de um problema que surgiu após a extinção do jubramento. No entanto, tendo colocado como opcional a adoção do projeto, a escola perdeu uma oportunidade de reconhecer e explicitar os problemas decorrentes de longos anos de práticas excludentes.

Da mesma forma, tendo em vista que apenas um dos seis campi de Ensino Fundamental colocou o projeto em prática do início ao fim do período programado, é muito provável que os resultados apresentados na tabela acima sejam invisibilizados quando consideramos o tamanho da instituição e as distâncias e particularidades de cada Campi. O Projeto CAIS não emplacou

como uma política institucional. Ficou restrito à realidade do Campus São Cristóvão II. Assim, além de não alcançar a quantidade de alunos que poderia ter sido atendida pelo projeto, os bons resultados obtidos ficam também reduzidos, como um ponto isolado dentro de uma enorme escola com mais de 12.000 alunos só na Educação Básica⁴⁶.

3.2.2 “PARECIA QUE A GENTE ERA ESTRELA NO COLÉGIO”⁵¹: A IMPORTÂNCIA DO CAIS NO RESGATE DE ESTUDANTES EXCLUÍDOS E NO FORTALECIMENTO DOS VÍNCULOS COM A ESCOLA

A escola não é um edifício, a escola são as pessoas.

(José Pacheco)

A concepção pedagógica adotada no Projeto CAIS, da forma como foi definida pela equipe do Campus São Cristóvão II, refletia a preocupação em não fazer um projeto de “aceleração” e se alinhava às discussões levantadas nas reuniões do GT de planejamento em 2017. Desse modo, os educadores partiram do entendimento de que os estudantes atendidos pelo projeto tinham trajetórias marcadas pela exclusão, pelo não-pertencimento, pela diminuição de suas identidades e pela negligência com suas dificuldades e necessidades. Esses alunos traziam consigo questões muito mais complexas, que não poderiam ser reduzidas a meras dificuldades de aprendizagem ou de defasagem de conteúdos. Assim, para que o CAIS fosse além de simplesmente corrigir o fluxo escolar e pudesse ser de fato determinante para mudar o percurso escolar desses jovens, era necessário “fazer um tipo diferente de escola”, como afirmou a professora entrevistada

Eu entendo que, quando a gente está nas turmas regulares, o nosso trabalho acaba sendo muito homogeneizado para um grupo de estudantes que é muito diversificado. Lá em São Cristóvão II, e eu só posso falar por São Cristóvão II porque é onde eu fiz o Projeto CAIS, a gente tem um público diferente entre

⁴⁶ Além da Educação Básica, o Colégio Pedro II oferece cursos de graduação e pós-graduação.

⁵¹ Declaração da estudante Sabrina na entrevista concedida para a pesquisa.

si porque a gente recebe estudantes de diversos lugares. Então, eu tenho desde o estudante que tem uma qualidade de vida, participa de uma classe social mais estável, que tem uma boa remuneração, com uma família estruturada, até estudantes que estão nesse meio termo e estudantes que são pobres, que moram em comunidades, que não têm acesso à cultura, que não têm acesso à muitas coisas. E também que não têm estrutura familiar. Eu acho que um dos problemas principais dessas turmas regulares é o fato de que a maneira como esse sistema funciona, não dá conta de efetivamente fazer o aprendizado para todos esses estudantes. Então, acaba que a escola não é uma escola para todo mundo. É uma escola para quem tem uma estrutura. Uma estrutura econômica, uma estrutura social, uma estrutura familiar, uma estrutura até psicológica. Porque quando eu estou na sala de aula com os 30 estudantes, eu aplico as mesmas avaliações para todo mundo, eu entendo que todo mundo tem que estar no mesmo momento de aprendizagem. Então, todo mundo tem que estar aprendendo tudo igual ao mesmo tempo, todo mundo tem que aprender da mesma forma. Nas turmas regulares a gente não consegue fazer trabalhos mais específicos, entendendo as especificidades de cada um. E eu acho que é por isso que o CAIS era tão importante. (Docente do Projeto CAIS no CSCII)

Ao explicar o diferencial proposto pelo Projeto CAIS no Campus São Cristóvão II, no que se refere à abordagem pedagógica adotada, a fala da professora reafirma a imensa diversidade encontrada no Colégio Pedro II e aponta, também, os entraves impostos pelo próprio sistema escolar e seus processos excludentes.

Como apontado nos capítulos anteriores, embora tenha havido uma notável e significativa abertura para a diversidade, favorecendo o acesso de estudantes oriundos das classes populares, o Colégio Pedro II é, ainda, uma escola elitista que, através de mecanismos institucionais que operam em contradição, provoca discrepâncias na formação dos estudantes. As divergências entre os projetos pedagógicos do Pedrinho e do Pedrão e a forma como se desenvolve o trabalho pedagógico com os estudantes a partir do Ensino Fundamental II (e, portanto, a partir do ingresso por concurso e das turmas formadas por estudantes concursados e sorteados) têm profundo impacto nas trajetórias dos estudantes, especialmente aqueles que ingressaram por sorteio.

Nesse sentido, para os estudantes oriundos das classes populares, cujas famílias têm pouco ou nenhum recurso para oferecer suportes extra-escolares e que têm acesso a experiências e repertório cultural e social limitados por sua condição social, é necessário enfrentar o tradicional sistema elitista do CPEI em uma situação de desigualdade que é social, mas que é também institucional.

Assim, a análise desses elementos e mecanismos institucionais permite constatar que a violência simbólica operada institucionalmente pelo Colégio Pedro II tem como alvo principal os estudantes oriundos das classes populares, que ingressaram pelo sorteio e que precisam se adequar ao alto padrão de desempenho que o colégio estabelece de forma arbitrária, tomando como base os critérios adotados no concurso de seleção de alunos.

Com isso, os estudantes sorteados precisam alcançar esse padrão, mas partem de uma condição de desvantagem, uma vez que ao chegar nos anos finais do Ensino Fundamental se encontram em “defasagem” quanto ao domínio desses critérios institucionalmente definidos. Desse modo, ao promover essa diferenciação, o CPII estabelece a forma de ingresso dos alunos como ponto de partida determinante para o sucesso ou o fracasso desses estudantes, colocando os concursados algumas posições à frente e, conseqüentemente, destinando os sorteados à margem desse processo.

No caso das turmas do CAIS, os jovens adolescentes, alguns já com 18 anos ou mais, tinham muitas características em comum; e se antes, nas turmas regulares, ficavam marginalizados, com os estigmas de “aluno repetente”, “aluno problema”, “aluno que não quer nada”, no CAIS eles se identificaram como grupo e se reconheceram nas suas particularidades e semelhanças. Ainda de acordo com a mesma professora da fala anterior,

Quando a gente juntou esses estudantes foi engraçado porque eles ganharam uma força de grupo. Eles conseguiram, de alguma maneira, se identificar. O que foi bom e ruim. Foi bom porque eles conseguiram se identificar como um grupo e eles se entenderam como grupo, apesar de terem vindo de lugares diferentes e de turmas diferentes. Mas foi ruim porque eles ficaram talvez com um arzinho de superioridade, "Agora nós somos os maiores, somos diferentes". E não era bem essa estratégia que a gente estava querendo. [...] Eles se sentiram muito vistos, “a escola agora está olhando pra gente”. Então é óbvio que isso teve esse efeito. Eles continuaram sendo meio “zoões”, de fazer bagunça e tal, mas num outro lugar. Um lugar assim de que “agora a escola dá bola pro que a gente fala, pro que a gente pensa”. Isso foi bem legal, mas também gerava alguns desconfortos. Porque às vezes eles se sentiam maiores perante o resto dos estudantes e isso não era maneiro. (Docente do Projeto CAIS no CSCII)

Retomando a reflexão de Bourdieu e Champagne (2015) sobre os excluídos do interior e a resignação desencantada, considero pertinente dedicar uma maior atenção para a questão de como ser aluno do Colégio Pedro II afeta - de forma positiva ou negativa - a autoestima dos discentes. Os alunos do CPII gozam de um certo prestígio social que reflete a importância da instituição na história da educação brasileira e, especialmente, no Rio de Janeiro.

Como dito antes, o CPII foi criado como uma escola modelo para organizar o ensino secundário no Brasil e foi destinada à formação das elites do país. Ao longo de sua história, o Colégio se estabeleceu fundamentando-se nos princípios da tradição e da excelência e até pouco tempo atrás se utilizou desses princípios para, através do jubramento, expulsar aqueles que não alcançavam o alto padrão de rendimento exigido. Desse modo, o ingresso no Colégio Pedro II fez (e faz) parte do sonho de muitas famílias, que desejavam para seus filhos a formação de excelência e, conseqüentemente, o prestígio atribuído aos que faziam (e fazem) parte do corpo discente da instituição.

Nessa direção, é possível supor que o ingresso no CPII se constitui como um momento de realização de um sonho, motivo de festejo e de orgulho para os estudantes e familiares, que alimenta a autoestima daquele que irá ostentar o uniforme e o emblema clássicos e será reconhecido e apontado por todos como aluno do Colégio Pedro II. Para as classes mais empobrecidas, ver um filho entrar no CPII pode significar ainda que ele terá a oportunidade de receber uma formação sólida e de qualidade até a conclusão da educação básica, o que provavelmente não seria possível se dependesse apenas dos recursos financeiros da família.

Entretanto, se ao longo de sua trajetória escolar esse aluno se depara com dificuldades que independem de seus esforços e passa a enfrentar uma estrutura escolar que o relega a uma condição de exclusão e marginalização; se, ao enfrentar essa estrutura ele encontra pouco ou nenhum apoio por parte da instituição e tem como resultado o acúmulo de repetências seguidas que o segregam cada vez mais, os impactos na sua autoestima podem ser determinantes para que ele assuma para si a pecha de “mau aluno” e aceite que, de fato, ele não se adequa ao padrão do CPII.

A ex-aluna Marcele relatou que teve dificuldades desde o 6º ano com a quantidade de matérias e destacou o terror que tinha das provas e da média 7,0. Tanto que chegou a pensar em desistir da escola. Ainda assim, atribuiu sua ida para o CAIS ao fato de ter matado aula, ter “se misturado com a bagunça”, a sua falta de interesse pelos estudos e a sua gravidez precoce, durante o Ensino Fundamental. Ou seja, ela assumiu para si a responsabilidade e a culpa pela trajetória de repetências.

Outra ex-aluna, a Sabrina, disse que tinha medo das provas, de perguntar quando tinha dúvidas nas aulas e que perdeu a vontade de ir para a escola antes de entrar no CAIS.

Segundo ela,

Todo mundo achava que quem entrava por concurso era muito inteligente e realmente tinha aquela diferença. Como eu disse, a gente via muita matéria, a grade... Então a gente ficava muito despreparado com isso. E o pessoal que veio de fora já estava mais acostumado. Eles tiravam as maiores notas. Isso sempre prevaleceu. O pessoal que vinha de concurso era bem mais inteligente que o pessoal que vinha do Pedrinho. (Sabrina, ex-aluna do CPII e do Projeto CAIS)

Para ela, parecia óbvio que os alunos concursados eram “mais inteligentes” que ela própria e seus colegas do Pedrinho, porque não demonstravam ter muitas dificuldades e conseguiam tirar as melhores notas. De certa forma, a instituição reforça esse imaginário quando valoriza esse tipo de prática pedagógica pautada no acúmulo de conteúdos, na cobrança por um alto desempenho em avaliações e que toma o concurso de seleção como uma régua a partir da qual os alunos devem ser classificados. Os alunos do concurso, que já ingressaram com a chancela do processo de admissão, se tornam então o centro das atenções de todo o processo pedagógico. Os alunos do Pedrinho, por outro lado, ficam apagados, isolados, destinados às margens das salas de aula.

Em seu relato, Sabrina segue dando indícios de que o problema talvez não fosse exatamente a falta de interesse dos alunos do Pedrinho ou o fato de serem menos inteligentes que os concursados. Sobre a transição do 5º para o 6º ano ela conta que

Foi uma mudança muito grande, porque na época do 5º ano para baixo eu era uma aluna exemplar. Eu só tirava nota boa. Quando eu passei para o 6º ano eu comecei a sentir muita dificuldade, por conta das matérias serem muito puxadas, ter muito conteúdo e eu não ter o costume de estudar tanto. Foi aí que eu quase reprovei no 6º ano. A primeira vez que eu fiquei de recuperação foi no 6º ano, porque foi muito puxado. É uma diferença muito grande e eu senti isso também porque muitos amigos meus passaram pela mesma coisa. Vários reprovaram no 6º ano e eu passei por muita sorte.
(Sabrina, ex-aluna do CPII e do Projeto CAIS)

O relato da Sabrina chama muito a atenção porque quando ela fala da sua experiência particular, fala também de todos que estavam com ela na mesma circunstância. Embora tenha sido aprovada no 6º ano - ainda que, na interpretação dela, “por muita sorte” - ela se identifica e se reconhece no grupo dos amigos com quem cresceu no Pedrinho e que compartilharam com ela as mesmas dificuldades ao chegarem no Pedrão. Em outro momento da entrevista, quando fala dos colegas do CAIS, reafirma a identificação com esse grupo: “porque a maioria [dos

alunos] do CAIS... eu estudei com eles no Pedrinho e vieram do Pedrinho. Era muito difícil ter no CAIS um concursado”.

Embora não tenha passado pelo Pedrinho, a ex-aluna Joana - que ingressou no CPII através de sorteio para vagas remanescentes do 9º ano, em 2016 - fez um relato também bastante comovente sobre suas dificuldades com as matérias e no relacionamento com alguns colegas e professores. É importante enfatizar aqui que, das três ex-alunas entrevistadas, ela foi a única que, conscientemente, não assumiu para si a responsabilidade pelas reprovações e entendeu que a escola não ofereceu os suportes que ela precisava para superar as dificuldades que teve.

Assim, após relatar as situações de bullying que sofreu da sua primeira turma no CPII por conta do modo de ingresso no Colégio, Joana contou que a relação com três professores no início foi “meio traumática”.

Um professor me deu a prova já corrigida, falando assim: “eu não esperava que você tivesse essa nota. Eu esperei bem menos de você”. Ele falou isso na minha cara. Isso foi muito... sabe... isso me doeu muito porque ele estava falando: “pô, achei que você era burra e você foi razoável”. E aí teve outras duas matérias que... Eu ficava muito desesperada e então eu tentava perguntar, tirar um tempo para passar pro professor, para ele me explicar aquela coisa que eu não entendi. E em 2 matérias os professores me explicaram outra vez. Eles não se negaram a me explicar. Mas aí, eu falando de novo “pô, desculpa, eu não estou conseguindo entender dessa forma”, eles simplesmente balançaram assim o ombro: “Olha, eu não posso fazer nada. Estuda em casa”. (Joana, ex-aluna do CPII e do Projeto CAIS)

A diferenciação relatada pelas estudantes - que ora se manifesta de forma explícita, ora fica subentendida - espelha uma discriminação que é alimentada pela própria instituição. A classificação desses dois grupos de estudantes de acordo com a sua forma de ingresso provoca ainda outras expressões da mesma exclusão. Joana apontou a competitividade entre os colegas das turmas como um fator que a influenciou a aceitar participar do Projeto CAIS. Ela sofria com o excesso de autocobrança e com a vontade que os estudantes tinham de mostrar que eram mais inteligentes que os outros.

Ao final da entrevista, Joana destacou a importância dessa experiência vivida no CAIS em sua trajetória escolar, que influencia até hoje seu modo de se entender como aluna. Ela afirmou que com o CAIS descobriu que existem outras formas de ensinar e aprender, que era possível ter uma escola em que ela não precisava sentir medo e que podia pedir ajuda quando

precisasse, sem se colocar em posição de inferioridade. Para ela, o CPIO deveria mudar sua concepção de ensino, pois

o que deveria ser o mais importante é os alunos não se cobrarem ao ponto de se compararem e se botarem para baixo. Acho que esse tipo de coisa faz com que pessoas como eu, como as pessoas do CAIS, repitam e acabem caindo no CAIS. Eu acho que o ensino do Pedro II tinha que mudar por conta disso. Porque, beleza, é uma escola de mérito, mas é uma escola que também traumatiza muitas crianças, muitas. (Joana, ex-aluna do CPIO e do Projeto CAIS)

A marginalização decorrente da distorção idade/série, provocada pelas múltiplas repetências, destinava esses alunos repetentes ao “limbo”, como definiu a professora do projeto. Para muitos deles, a escola já não fazia sentido, uma vez que tiveram suas trajetórias marcadas pela exclusão e foram estigmatizados como maus alunos, porque não atendiam aos critérios de excelência impostos pela cultura institucional do Colégio Pedro II. Nesse sentido, é inevitável e urgente questionar os impactos causados por essa estrutura escolar na autoestima desses alunos, considerando a importância do fortalecimento da autoestima para a aprendizagem e para o bom desempenho acadêmico.

Durante as entrevistas, as estudantes apontaram diversas vezes situações em que tiveram problemas ou dúvidas e se sentiram inseguras para solicitar ajuda de alguns professores ou dos colegas. Essa insegurança parece ter sido agravada ao longo dos anos, à medida em que elas iam sendo atropeladas pela estrutura institucional e o próprio sistema pedagógico escolar. Porque se a escola só valoriza e reforça um determinado padrão de estudante que atende a critérios aos quais uma significativa parcela do corpo discente não se “adequa”, esses alunos “inadequados” acabam sendo convencidos de que não há lugar para eles no Pedro II.

Essa constatação ratifica o que já tinha sido apontado nas pesquisas de Galvão (2003) e Souto Couto (2018) acerca dos jubilados do CPIO, e que foi o foco da análise realizada neste trabalho: os alunos oriundos do Pedrinho continuam sendo os mais vulneráveis e com maior propensão a ter trajetórias marcadas por reprovações e exclusão. E, apesar dos dados acadêmicos, dos resultados das pesquisas e até mesmo da experiência do Projeto CAIS escancararem essas discrepâncias, a instituição fazer muito pouco para reverter essa situação e repensar a escola e seus processos educacionais.

Sendo assim, quando a equipe do CAIS define o resgate da autoestima como uma das prioridades do projeto e passa a dar atenção e voz para esses alunos antes invisibilizados e silenciados, ocorre uma mudança na forma como eles se identificam. De acordo com a coordenadora do CAIS em São Cristóvão II, a concepção pedagógica do projeto foi decisiva para recuperar a relação já bastante desgastada que esses estudantes tinham com a escola. Segundo ela, “para além de uma política de correção de fluxo, também é uma política de retratação. [...] O CAIS realmente afetou positivamente a autoestima desses estudantes. Muitos deles saíram resgatados e outros se sentindo mais empoderados”. Isso porque, nas palavras dela,

O trabalho do CAIS é voltado para o aluno, o trabalho das turmas regulares não. E você tem todo um processo pedagógico voltado para uma educação emancipatória. Então você tem dispositivos pedagógicos que são muito empoderadores, que trabalham com a formação cidadã, que trabalham com um pertencimento, trabalham com a possibilidade de uma participação plena. Você tem assembleia, você tem a possibilidade de trabalhar com conhecimento em rede quando você faz o trabalho por projeto e relacionar isso com a realidade, com o cotidiano. (Coordenadora do Projeto CAIS no Campus São Cristóvão II)

O depoimento das ex-alunas nas entrevistas confirma essa afirmação. As três destacaram o Projeto CAIS como divisor de águas e determinante para que elas não tivessem abandonado a escola sem concluir o Ensino Fundamental. Marcele disse que seu maior medo quando estava nas turmas regulares eram as provas e trabalhos e no CAIS esse medo sumiu, porque os trabalhos faziam parte de projetos, havia mais trabalhos em grupo e as avaliações não tinham o mesmo peso da prova única. Quando eu pedi que falasse sobre sua participação no CAIS, ela quase se desculpou por não reclamar de nada

Para mim, eu não tenho o que reclamar, não tenho o que falar porque pra mim, de verdade, foi muito bom. [...] A gente era muito unido, como se fosse uma verdadeira família, sabe? A gente tem um grupo da turma até hoje. Diversas vezes a gente conversa: pô, e a época do CAIS? Tipo assim, todo mundo aproveitou, todo mundo avançou, sabe? Foi bem legal! Eu não tenho muito o que falar. Eu acho que você esperava que eu falasse mais, né? (Marcele, ex-aluna do CPII e do Projeto CAIS)

As três alunas declararam que no CAIS se sentiram ouvidas, estimuladas e acolhidas. Sentiram que havia lugar para elas na escola. Suas dificuldades não foram diminuídas ou

negligenciadas. Destacaram também a atenção que receberam dos professores. Sabrina afirmou que “parecia que a gente era, como é que eu posso dizer, estrela no colégio”. Na avaliação dela,

Essa experiência para mim foi a melhor que eu tive no ambiente escolar, porque consegui abrir a minha mente para milhões de coisas. Eu sentia vontade de estudar. Eu sabia que era fácil, que não ia me prejudicar. Eu poderia sim não ter medo de prova, de trabalho e se eu tivesse uma dúvida eu podia tirar com o professor, porque o professor ia estar super aberto a isso. Então, foi uma experiência muito boa, muito boa. (Sabrina, ex-aluna do CPII e do Projeto CAIS)

A idealização - e talvez uma certa romantização - do Colégio Pedro II pode estar relacionada a diferentes aspectos ou expectativas criadas pelos ingressantes e também se define a partir da forma de acesso à escola. Para as três ex-alunas entrevistadas, apesar das experiências ruins, dos traumas e dos medos pelos quais passaram ao longo do Ensino Fundamental, o vínculo com a instituição e o orgulho de ser CPII seguem inabaláveis.

Após relatar as dificuldades com os mecanismos institucionais, com professores e colegas, elas não conseguiram apontar nenhuma lembrança ruim do Colégio. Ao contrário, reafirmaram o tempo inteiro sentimentos de amor, respeito e gratidão e destacaram os bons momentos e os amigos que fizeram. Marcele chorou ao final e prometeu visitar a escola para rever professores e funcionários. Sabrina disse que estava muito nervosa para participar da entrevista. Joana se declarou: “o Pedro II é o amor da minha vida. Ele que me moldou. Eu me tornei outra pessoa depois que eu fui para lá. Eu acho que lá eu abri os meus olhos para o mundo. Eu vivia em uma bolhazinha e lá estourou minha bolha”.

Quando saíram do CAIS em 2019, completando o ciclo de 8º e 9º ano, as três alunas tomaram rumos diferentes. Joana já tinha completado 18 anos e queria fazer um curso técnico. Por isso, foi fazer o Ensino Médio na modalidade PROEJA, no Campus Tijuca II. Durante a pandemia ela acabou perdendo mais um ano e desistiu, porque também já tinha feito o ENCCEJA que lhe garantiu o certificado de conclusão.

Sabrina, que também já tinha 18 anos, optou pelo PROEJA técnico em Administração e foi estudar à noite no Campus Centro. No entanto, teve problemas familiares logo no 1º ano, seu pai faleceu e ela precisou mudar de casa. Depois veio a pandemia, ela engravidou, teve uma filha e acabou abandonando a escola sem concluir. Disse que faria o ENCCEJA para conseguir o certificado de Ensino Médio.

Marcele seguiu o encaminhamento estipulado pela instituição. Quando os alunos do primeiro ano de CAIS passaram para o Ensino Médio, o Campus São Cristóvão III⁴⁷ criou um curso técnico integrado exclusivamente para receber os estudantes do projeto. Nas palavras dela, “eles inventaram o tal de RH, Auxiliar em Recursos Humanos, que até hoje eu não entendi muito bem. Mas graças a Deus, eu concluí”. É um tanto curioso que, para ela, o curso criado para atender exclusivamente a turma do CAIS não parece ter feito muito sentido. O que também é sintomático da forma como a instituição segue tratando esses estudantes.

A avaliação que as ex-alunas e as educadoras fazem da experiência do CAIS é bastante explícita quanto aos resultados positivos alcançados logo no primeiro ano do projeto. Na fala delas, as dificuldades que as isolavam do resto da escola eram o que as aproximava do grupo que se consolidou naquelas turmas. A concepção pedagógica, as dinâmicas e práticas educativas desenvolvidas ali foram apontadas - tanto pelas educadoras quanto pelas ex-alunas - como fundamentais para que os estudantes realmente se sentissem pertencentes a uma escola que, enfim, olhava para eles.

Todavia, após o encerramento do Projeto, não houve nenhuma manifestação da instituição sobre possíveis desdobramentos ou encaminhamentos. Do mesmo modo, ao longo desse período não ocorreu nenhuma mudança significativa nos mecanismos institucionais, no currículo ou nos critérios de avaliação dos estudantes que apontem para uma direção diferente da que as ex-alunas descreveram nas entrevistas. Os descompassos entre a formação oferecida pelo Pedrinho e a oferecida pelo Pedrão permanecem, sem que tenha havido - durante os quatro anos de funcionamento do Projeto CAIS - nenhuma discussão nos fóruns institucionais.

É possível afirmar que o CAIS cumpriu seu objetivo? Pensando em números, sim. Como apontado nos gráficos, o percentual de estudantes com distorção idade/série no Campus São Cristóvão II diminuiu consideravelmente. Se pensarmos nas experiências dos alunos atendidos pelo projeto, também cumpriu. Os relatos das ex-alunas confirmam que o trabalho pedagógico favoreceu a aprendizagem e teve efeitos muito positivos na autoestima e na reconstrução dos vínculos com a escola.

⁴⁷ Como apontei anteriormente, o Complexo de São Cristóvão é o único no Colégio Pedro II em que os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio estão em campi diferentes. Portanto, os estudantes que concluem o 9º ano no Campus São Cristóvão II seguem automaticamente para o Ensino Médio no Campus São Cristóvão III.

No entanto, se considerarmos que esses resultados, ainda que muito significativos, estão restritos à realidade local de um único Campus, é plausível prever que o cenário tende à reprodução das mesmas práticas que originam as distorções de fluxo escolar e outras formas de exclusão. A avaliação da professora sobre essas questões é dura e até um pouco melancólica.

Em termos de reformular a escola, a gente falhou. O CAIS abre um caminho, mas ele não reformula. Então, nesse sentido, ele foi paliativo. [...] Vão ter mais estudantes agora com repetência? Vão, óbvio. A escola não está reformulada e a gente não ainda não está conseguindo olhar para as especificidades desses estudantes. A gente não está conseguindo olhar para a pluralidade de uma turma. [...] A gente precisa de uma escola que realmente consiga olhar todos esses educandos com todas as suas especificidades. Porque se a gente não faz isso, sempre vai ter gente deixada para trás. E sempre vão ser esses que têm a dificuldade nas famílias, que têm a dificuldade de se encaixar nesse sistema que para eles não faz sentido. [...] de alguma maneira a gente se mobilizou enquanto Campus, talvez, para pensar que realmente essa escola vai continuar criando - criando é horrível mas a gente vai continuar não olhando para esses estudantes e eles vão estar ali. Eles não vão ser apagados. Eles estarão ali. Então, se a escola não fizer nada, daqui a 5, 6 anos, de novo, toca o Projeto CAIS. E é assim que a gente quer resolver a escola? Acho que é mais fácil a gente olhar de verdade para o que a gente precisa resolver. Olhar de fato para o que precisa mudar. Porque se a gente muda de fato, se a gente se transforma enquanto um espaço de potência de aprendizagem real, a gente não precisa ficar fazendo todas as muletas que a gente tem hoje. Porque eu vejo hoje o CAIS como uma muleta. Uma muleta que me propiciou muitos momentos importantes na minha formação enquanto educadora, mas o CAIS é uma muleta. O NAPNE é uma muleta. Todas essas aulas de recuperação são muletas. Todos esses atendimentos extras que a gente faz são muletas. Eles não fazem parte do ensino regular. O ensino regular não está dando conta. Então a gente fica criando mil muletas. Até quando a gente vai criar essa escola manca, que precisa de suporte? A gente pode criar uma escola que caminha. (Docente do Projeto CAIS no CSCII)

A posição ocupada pelo Colégio Pedro II no sistema educacional brasileiro e na Rede Federal de Ensino foi cultivada ao longo da história da instituição, desde a sua criação. Trata-se de uma escola com condições e recursos - pessoais e materiais - para oferecer à sua comunidade uma educação de qualidade indiscutível. E assim o faz. O que é questionável é que, enquanto escola pública, continue privilegiando os alunos com alto rendimento acadêmico em vez de empregar suas principais ferramentas e esforços para atender à parcela de estudantes que não consegue alcançar o topo dos rankings de avaliações e que são justamente os que têm mais dificuldades no percurso escolar.

Nessa perspectiva, é inevitável dizer que o Projeto CAIS - com todas as suas limitações dentro da dinâmica de uma instituição educacional de proporções gigantescas mostrou que é possível subverter a lógica do atual ensino tradicional do Colégio Pedro II e ressignificar o que é e a quem serve a excelência dessa escola tão importante e fundamental no cenário da educação brasileira.

Enquanto esteve em execução no Campus São Cristóvão II, o CAIS conseguiu recuperar as relações entre os estudantes e entre eles e a instituição; fortaleceu a autoestima de alunos que, após anos de exclusão e silenciamento se viram cuidados e valorizados pela escola; e provou que as ferramentas que o Colégio já possui poderiam ser melhor operadas para que se evitasse a reprodução de desigualdades e a perpetuação de processos excludentes que perduram há muitos anos. O Projeto CAIS mostrou que a escola pode - e deve - colocar sua excelência a serviço dos alunos que têm mais dificuldades, sem perder de vista o compromisso com a qualidade, com a valorização do saber e com a educação pública.

O que se entende por excelência em educação não pode ser apenas a excelência medida pelos desempenhos de alto rendimento. Caso contrário, como enfatizou a professora do CAIS, a escola continuará gerando novas exclusões e distorções. O valor da excelência não pode se sobrepor ao valor da democratização da educação pública, pois a história dos alunos jubilados e dos que fizeram parte do Projeto CAIS mostrou que quando isso acontece, a escola gera traumas e provoca danos que nem sempre podem ser recuperados.

Neste terceiro capítulo, apresentei um perfil institucional baseado em alguns dados e indicadores acadêmicos - como quantitativo e faixa etária discente, relação entre renda familiar, autodeclaração de cor/raça e local de moradia dos estudante e o Campus no qual estão matriculados - estabelecendo uma comparação entre os dados gerais do Colégio Pedro II e seus três maiores campi - Humaitá II, Realengo II e São Cristóvão II - a fim de situar o Campus São Cristóvão II, no qual se concentra a análise desenvolvida nesta pesquisa, no complexo contexto institucional do CPII.

A partir dessa caracterização, apontei as particularidades do CSCII e descrevi os debates em torno da criação e planejamento do Projeto CAIS para correção das distorções de fluxo escolar no Campus. Ao mesmo tempo, empreendi uma análise do sistema acadêmico e dos mecanismos institucionais que se relacionam às contradições existentes entre os projetos pedagógicos dos anos iniciais e finais do EF, a transição entre o 5º e o 6º ano, as rupturas e

prejuízos provocados por essas contradições. Desse modo, foi possível compreender como os índices de distorção idade/série tiveram significativo aumento após a extinção do jubileamento, o que levou o colégio a criar o Projeto CAIS.

Por fim, com os dados coletados nas entrevistas com educadores do CPII e ex-alunos do CAIS, desenvolvi uma análise sobre a experiência escolar desses atores. A partir dos seus relatos, foi possível constatar que os estudantes oriundos do sorteio continuam sendo as principais vítimas da violência simbólica que conduz os processos excludentes internos do Colégio Pedro II. Além disso, chama a atenção a invisibilidade do CAIS no âmbito institucional, tendo o projeto ficado restrito - por opção dos gestores - ao Campus São Cristóvão II, único que optou pelo projeto no período determinado pela instituição para sua realização.

As falas das estudantes entrevistadas são bastante contundentes quando se referem aos processos excludentes e à falta de amparo institucional vivenciadas por elas durante seu percurso escolar. Por outro lado, são também extremamente emblemáticas quanto à importância do Projeto CAIS ao resgatar os vínculos já esgarçados que mantinham com a escola, fortalecendo a autoestima e a noção de suas próprias capacidades e potencialidades, bem como o sentimento de pertencimento e a compreensão de que outras práticas pedagógicas e outros modelos de escola são possíveis.

A análise de todos esses elementos permitiu a visualização da profundidade desses processos de exclusão praticados pela escola e o largo alcance de seus efeitos sobre a experiência dos estudantes. Por outro lado, também explicitou que o movimento de democratização do Colégio Pedro II caminha a passos muito lentos. É inegável que muitos avanços ocorreram desde 1984, mas esses avanços esbarram em uma estrutura institucional apegada à tradição de uma escola elitista de excelência, que resiste a colocar em prática uma democratização real e continua perpetuando a ideia de uma escola exclusiva, para os poucos que fizeram jus a esse privilégio. A falta de eco do trabalho desenvolvido pelo Projeto CAIS e dos resultados alcançados, para além dos muros do CSCII, é um reflexo de todas essas contradições.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerada uma das maiores e melhores escolas públicas do país, o Colégio Pedro II ostenta com orgulho a bandeira da excelência no ensino básico, que se confirma pelo do alto desempenho de seu corpo discente em competições científicas e acadêmicas, avaliações externas e nas posições de destaque social frequentemente ocupadas por muitos de seus ex-alunos. A qualidade do trabalho pedagógico realizado pelos profissionais do CPII é socialmente reconhecida e aclamada de forma quase incontestável. A problematização que propus neste trabalho, entretanto, nasceu do incômodo provocado pela constatação de que os mecanismos institucionais que trabalham para produzir excelência são, também, reprodutores de profundas desigualdades.

Nesse sentido, esta pesquisa teve o objetivo de lançar luz sobre os estudantes que ao longo da história do CPII foram invisibilizados pelos resultados dos “soldados da ciência”; que tiveram suas vozes silenciadas por uma estrutura educacional que, na busca por resultados de alto desempenho, excluiu e expulsou inúmeros estudantes que não conseguiram superar obstáculos impostos pela própria instituição.

Tomando como ponto de partida a realização do Projeto Classes de Adequação Idade/Série - que foi implementado em 2018 após um levantamento que revelou um significativo e crescente número de estudantes em situação de distorção de fluxo escolar - me dediquei a investigar a experiência escolar desses alunos e buscar compreender quais fatores tiveram influência nessas experiências marcadas por múltiplas repetências.

Assim, considerei três marcos históricos que julguei fundamentais para compreender a complexidade do Colégio Pedro II: sua criação como escola modelo de ensino secundário no período regencial, destinada à formação das elites intelectuais e econômicas do país; a criação dos Pedrinhos, na década de 1980, que inaugurou o ingresso de estudantes por sorteio de vagas e foi determinante para o aumento da diversidade do corpo discente; e a extinção do jubramento, medida tomada em 2015 com o objetivo de ampliar a democratização do acesso e permanência dos estudantes das classes populares no Colégio até a conclusão da educação básica.

Embora o processo de democratização tenha avançado desde a criação dos Pedrinhos, a utilização do jubramento como recurso para justificar a qualidade do ensino oferecido pelo CPII perdurou até muito recentemente e, mesmo após sua extinção, ainda tem reflexos nos projetos pedagógicos da escola e nas práticas cotidianas da comunidade escolar. Desse modo,

sem deixar de reconhecer as mudanças implementadas, é necessário apontar que durante muito tempo, o CPEI tem aplicado medidas que se contradizem e continua perpetuando processos educacionais excludentes até os dias atuais.

Quando o Colégio passou a adotar duas formas diferentes de ingresso de estudantes - o sorteio para os anos iniciais do Ensino Fundamental e o concurso para os anos finais e para o Ensino Médio - estabeleceu-se uma enorme contradição provocada pela existência concomitante de dois modelos opostos de escola dentro da mesma instituição. Essa contradição explícita provoca uma grande ruptura na transição entre o 5º ano e o 6º ano do EF e, com isso, fortalece um sistema de classificação dos estudantes, segundo o qual os alunos que passaram pela prova do concurso são melhores e mais alinhados ao perfil de aluno almejado pelo CPEI. Já os que ingressaram por sorteio, no Pedrinho, são considerados menos aptos e são colocados em uma situação de enorme fragilidade que aumenta à medida em que avançam nas etapas de ensino.

As pesquisas de Maria Cristina Galvão (2003) e de Isis Souto Couto (2018) apontaram que os estudantes mais vulneráveis ao jubramento eram justamente os que haviam ingressado por sorteio. O fim do jubramento, portanto, se constituiu como uma medida de extrema importância para explicitar as contradições existentes na instituição e possibilitar o processo de desconstrução desses mecanismos excludentes. Todavia, para que alcançasse esse objetivo, era necessário que a escola investisse na redução das disparidades entre os projetos pedagógicos dos diferentes segmentos de ensino, o que não aconteceu.

Em vez disso, a escola se isentou de lidar com os efeitos do fim do jubramento. Apesar das medidas de assistência adotadas para oferecer alguns recursos que contribuiriam para facilitar a permanência desses alunos no Colégio, não houve uma efetiva mudança curricular e metodológica que garantisse alteração dos processos pedagógicos e que contribuísse para a eliminação - ou, pelo menos, a diminuição - dessas discrepâncias. Mesmo o Projeto CAIS, criado para tratar um problema gerado pela própria instituição, foi oferecido como opcional, tendo sido cumprido integralmente por apenas um dos seis campi que atendem ao Ensino Fundamental.

A longa experiência com o jubramento no Colégio Pedro II parece ter sedimentado uma mentalidade institucional que muito se relaciona com um discurso meritocrático segundo o qual o aluno precisa se esforçar a todo custo para alcançar bons resultados, desconsiderando

contextos extra escolares e questões sociais que interferem diretamente na aprendizagem e no desempenho escolar dos alunos. Dessa forma, a escola atribui ao estudante a responsabilidade sobre o seu “sucesso” ou “fracasso”. A maneira como o Projeto CAIS foi desprezado na instituição é sintomática de como o CPEI têm silenciado diante das desigualdades observadas na instituição.

As falas das estudantes entrevistadas para esta pesquisa são bastante elucidativas a esse respeito. As alunas Sabrina e Marcele, que ingressaram por sorteio no Pedrinho e participaram do Projeto CAIS, assumiram para elas mesmas que as dificuldades que tiveram em seus percursos foram em razão de serem “menos inteligentes” que os alunos concursados ou por terem “se misturado com a bagunça”. Apenas a Joana - que também ingressou por sorteio, mas já no 9º ano do Ensino Fundamental - identificou que recebia pouco ou nenhum suporte pedagógico por parte dos professores, alguns que inclusive balançaram os ombros e a mandaram “estudar em casa” para resolver as dificuldades que tinha para entender o conteúdo das matérias.

Nesse sentido, a realização do Projeto CAIS corroborou o que já havia sido apontado pelas pesquisas de Galvão (2003) e Souto Couto (2018), quando identificaram que as principais vítimas do jubramento no CPEI - e, conseqüentemente, os que passaram a acumular distorção de idade/série após sua extinção - eram os estudantes oriundos do Pedrinho, que ingressaram no colégio por sorteio nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, a discussão que apresentei neste trabalho permitiu identificar que o principal fator que segue provocando a exclusão dos estudantes no Colégio Pedro II é a enorme discrepância entre os projetos pedagógicos do Pedrinho e do Pedrão, que promovem uma formação pautada em princípios essencialmente opostos e alimentam uma cultura escolar que prioriza o acúmulo de conteúdos, estimula a competitividade e classifica os estudantes com base no rendimento acadêmico, delegando aos alunos a responsabilidade por buscar superar as possíveis dificuldades que surjam durante o percurso. Nessa lógica, cabe a eles alcançar o padrão esperado pela escola.

Sendo assim, as contradições observadas - não somente entre os projetos pedagógicos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, mas também entre o discurso institucional, que se alinha aos recentes movimentos de ampliação da democratização do acesso e permanência das camadas mais pobres da população no colégio e a prática pedagógica efetiva

do sistema escolar do Colégio Pedro II - exercem sobre os estudantes mais vulneráveis práticas que se configuram como violência simbólica e que seguem reproduzindo exclusão.

Ao abrir o acesso para as classes populares na década de 1980, o CPII inicia um processo de democratização que caminha lentamente até os dias atuais, mas sempre esbarrando em obstáculos que fazem parte da própria estrutura e mentalidade institucional. Quando ingressam no CPII, estudantes e famílias, muitas vezes, vão da esperança da oportunidade e do direito à educação pública de qualidade socialmente referenciada à frustração e à decepção de, com a oportunidade em mãos, terem fracassado.

Esse fracasso escolar - que, vale novamente frisar, é produzido e perpetuado pelos procedimentos de violência simbólica praticados pela própria instituição, os quais venho apontando ao longo deste trabalho - é, muitas vezes assumido por esses estudantes e famílias como se fossem o resultado de sua falta de “inteligência”, mau comportamento, desinteresse, entre outras características ou carências pessoais, como ficou explícito nas falas das estudantes entrevistadas. Dessa forma, essas práticas de violência simbólica os fazem crer que o problema está neles, que não teriam capacidade para estar à altura de uma escola de alto padrão, como o Colégio Pedro II.

O sistema acadêmico e os projetos pedagógicos do colégio raramente são questionados. Inclusive por parte de alguns dos educadores entrevistados, que reconhecem as contradições, apontam falhas do sistema, identificam as potencialidades dos dois grupos de estudantes que tiveram foco na análise - sorteados e concursados -, mas muitas vezes seguem reproduzindo as antigas práticas que dão respaldo aos mecanismos que reforçam esse sistema, de forma muito mais condescendente que efetivamente transformadora da realidade escolar.

O relativo sucesso alcançado pelo Projeto CAIS no Campus São Cristóvão II, embora restrito e limitado, poderia - e deveria - chacoalhar de alguma forma o sistema escolar do Colégio Pedro II, provocando algumas reflexões importantes. Quando o jubramento foi extinto, em 2015, a escola seguia um caminho no movimento de democratização que se mostrava coerente com o percurso institucional que começou a ser traçado a partir da criação dos Pedrinhos, com ingresso por sorteio, em 1984.

O projeto foi criado para lidar com os efeitos da ausência de políticas institucionais que conseguissem atender às especificidades desses estudantes que passaram a acumular reprovações após o fim do jubramento. Nesse sentido, a experiência positiva do CAIS poderia

ter alcançado resultados mais amplos - possibilitando o avanço das discussões em torno de uma reformulação pedagógica do Colégio Pedro II - se tivesse recebido maior atenção no âmbito institucional.

Essa possibilidade, todavia, parece ter sido inviabilizada já no momento de criação do projeto, quando a escola apresenta uma proposta pedagógica como política de correção de fluxo escolar - a partir da constatação da elevação dos índices de distorção idade/série -, mas a define como de caráter opcional, deixando que cada campus escolha se vai ou não tratar o problema que a própria instituição identificou e para o qual reconheceu a necessidade de intervenção. Um movimento que revela, portanto, mais uma das inúmeras contradições coexistentes no CPII.

O Projeto CAIS foi encerrado em 2021, cumpriu o objetivo primário de escoar o fluxo escolar, mas não teve eco na instituição. Não encontrou espaço para ampliar o debate e não houve qualquer proposta de mudança ou reflexão sobre os processos que conduzem a essas distorções. Os estudantes que participaram do Projeto parecem ter saído do CAIS para serem novamente submetidos ao mesmo sistema de ensino que já os tinha desestabilizado antes.

Nesse sentido, a realização do CAIS no CSCII produziu efeitos locais e bastante restritos. Como ficou aparente na fala dos entrevistados, o projeto teve reflexos apenas no próprio Campus, impactando a visão e o trabalho dos educadores envolvidos no projeto e mudando a relação que os alunos tinham com a escola, com suas próprias dificuldades e com seus processos de aprendizagem, mas não foi além disso.

O fim do jubramento explicitou um problema que antes era quase - ou convenientemente - invisível. Porque, de fato, um aluno que era jubilado, literalmente, desaparecia da escola. Quando o Colégio decide extinguir o jubramento e esse aluno continua, o problema aparece, ganha forma e força. Portanto, caberia à escola identificar e tratar as causas do problema. Dito de outro modo, enquanto o Colégio Pedro II não buscar resolver suas contradições internas, enquanto seguir fortalecendo processos educativos excludentes e promovendo discrepâncias entre os segmentos de ensino da escola, seguirá, também, reproduzindo desigualdades.

Nesse ponto eu considero importante retomar a discussão sobre a excelência como um dos valores institucionais do Colégio Pedro II e sobre o padrão de aluno cultivado no imaginário dessa comunidade escolar. A experiência do Projeto CAIS no Campus São Cristóvão II se

mostrou bastante positiva, tanto no aspecto pedagógico, quanto no resgate das relações entre os estudantes com suas próprias trajetórias escolares e, ainda, no aspecto emocional desses jovens.

Os depoimentos das alunas e das educadoras entrevistadas revelaram que elas se surpreenderam com a possibilidade de aprender em um formato de escola que respeitava suas particularidades e se preocupava em atendê-las nas suas dificuldades. Com isso, elas retomaram o interesse pelos estudos, superaram inseguranças, se sentiram mais confiantes e protagonistas de suas aprendizagens.

A excelência de uma escola pública precisa e deve estar comprometida com a promoção de uma educação democrática, inclusiva e emancipadora. O Projeto CAIS indicou que há caminhos possíveis para o Colégio Pedro II inverter e subverter a lógica institucional, utilizando os recursos de que dispõe para ressignificar o conceito de excelência, sem perder a qualidade que sempre caracterizou e sustentou a existência dessa instituição tão cara e fundamental para o cenário educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. “A escola não é um edifício, são as pessoas”, diz idealizador da escola da Ponte. Brasília, 2016. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/escola-nao-e-um-edificio-sao-pessoas-diz-idealizador-da-escola-da-ponte>. Acesso em 01 de agosto de 2022.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

AZEVEDO, Graciana Vieira de. **Construção de significados na transição para o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

BOURDIEU, Pierre. “A juventude é só uma palavra”. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

_____. **Os Usos Sociais da Ciência** – Por Uma Sociologia Clínica do Campo Científico. São Paulo: editora Unesp: 2004.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. “Os excluídos do interior”. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre e SAINT-MARTIN, Monique de. “As categorias do juízo professoral”. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 26 de março de 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 24 de jul. de 2018.

_____. **Lei Federal número 12.677**, 25 de junho de 2012. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 03 de nov. de 2019.

_____. **Lei Federal número 12.711**, 29 de agosto de 2012. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 03 de nov. de 2019.

_____. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. IDEB - resultados e metas. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em 09 de jul. de 2019.

CARVALHO, Flávia de Assis. **A criação dos Pedrinhos: análise histórica das concepções de currículo dos dois primeiros planos gerais de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II (1986-1996/97)**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. O Colégio Pedro II encontra o século XXI. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 3, n. 6, 2008.

COLÉGIO PEDRO II. **Extingue o desligamento compulsório de aluno reprovado em mais de uma vez em uma mesma série, ex-vi do Instituto do Jubilamento, no âmbito do Colégio Pedro II**. Portaria n. 1343, de 24 de abril de 2015.

_____. **CONSUP indica retorno presencial pleno em fevereiro de 2022**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/blog/saocristovao2/2021/11/22/consup-indica-retorno-presencial-pleno-em-fevereiro-de-2022/>. Acesso em 10 de agosto de 2022.

_____. **CPII divulga portaria que define o retorno presencial em 22/11**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/blog/saocristovao2/2021/11/08/cpii-divulga-portaria-que-define-o-retorno-presencial-em-2211>. Acesso em 10 de agosto de 2022.

_____. **CPII em números: Indicadores acadêmicos**. Disponível em <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em 07 de jul. de 2019.

_____. **CPII em números: Perfil institucional**. Disponível em <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em 27 de abr. de 2020.

_____. **CPII em números: Perfil discente 2018**. Disponível em <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em 27 de abr. de 2020.

_____. **Memória Histórica do Colégio Pedro II**. Disponível em <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em 27 de abr. de 2020.

_____. **Determina à Pró Reitoria de Ensino alterar a lógica da construção curricular e conteúdos programáticos entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental**. Portaria n. 2665, de 2 de agosto de 2018.

_____. **Determina à Pró Reitoria de Ensino alterar a lógica da construção curricular e conteúdos programáticos entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental**. Portaria n. 2772, de 10 de agosto de 2018.

_____. **Estende o modelo do Projeto Institucional Classes de Adequação Idade Série (CAIS) oferecido no Ensino Fundamental para o Ensino Médio do Campus São Cristóvão III**. Portaria n. 4007, de 06 de dezembro de 2018.

_____. **Orienta os procedimentos para a correção da distorção idade/série nos anos finais do Colégio Pedro II, por meio das Classes de Adequação Idade Série – CAIS**. Portaria n. 1472, de 03 de maio de 2018.

_____. **Altera a composição do Conselho de Classe, institui os seus objetivos e estabelece os procedimentos para sua realização nos Campi II e II.** Portaria n. 1278, de 05 de maio de 2017.

_____. **Aprova a nova estrutura organizacional dos Campi do Colégio Pedro II.** Portaria n. 0812, de 15 de abril de 2020.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional (2017/2020).** Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018.

_____. **O Colégio Pedro II: contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação.** / Comissão de atualização da Memória Histórica. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2013.

CUNHA, Luiz Antonio. **Escravidão, ideologia e educação profissional.** In: CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

FARAH, Adriane e SILVA, Patrícia Rosa da. **Refletindo sobre identidades e pluralidades no Colégio Pedro II: indo além dos estereótipos.** In: CERDERA, Cristiane e REIS, Bruno. **Ouvi na escola: relatos sobre gênero e diversidade no Colégio Pedro II.** Rio de Janeiro: Edite, 2017.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. **A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos.** Brasília: ENAP, 2019.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARQUES, Gabriel Rodrigues Daumas. **A Educação do Corpo e o Protagonismo Discente no Colégio Pedro II: mediações entre o ideário republicano e a memória histórica da instituição (1889-1937).** 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; LOPES, Ivone Goulart; SOARES, Jefferson da Costa; PATROCLO, Luciana Borges. **A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol.39, n.4, pp.985-1000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OLIVEIRA, A. C. P.; LIMA, M. F. M.; OLIVEIRA, M. M. O diretor escolar enquanto agente implementador das políticas públicas educacionais. In: FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. S.; MENEZES, J. S. S. (Orgs). **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos.** Curitiba: CRV, 2018.

PENNA, Fernando de Araujo. **Sob o nome e a capa do Imperador: a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo**. 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. **Estudar a escola a partir do jovem: um estudo de caso da relação combinada entre escola, trabalho e território em periferia urbana do Rio de Janeiro**. In: II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación”. 2014. Buenos Aires. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/SCSE/II-2014/paper/view/1970> Acesso em 01 de maio de 2020.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura da Cidade do. Companhia de Engenharia de Tráfego do RJ. **Obras BRT Transbrasil, lançamento de passarela, altura da FIOCRUZ - Planejamento de Trânsito**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.pcrj.rj.gov.br/web/ctrio/exibeconteudo?id=7434854>. Acesso em 19 de maio de 2022.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. **Crianças e escolas na passagem do Império para a República**. Rev. bras. Hist., São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, set. 1999.

SOUTO COUTO, Isis Maria de. **Jubilados e Evadidos: uma análise comparativa do perfil de outsiders do Colégio Pedro II**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. **Ensinando a ser brasileiro: o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861)**. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em História) - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ANEXO A

Roteiro de entrevista: Coordenadora do Projeto CAIS em SCII

- Qual foi o impacto da extinção do jubramento no trabalho pedagógico do CP2 e do CSC2?
- Como a instituição trata a transição entre o 5º e o 6º ano?
- E a relação entre os estudantes oriundos do Pedrinho e os estudantes concursados?
- É possível afirmar que os estudantes do Pedrinho têm mais dificuldades de adaptação no 6º que os estudantes do Concurso? Quais são os sinais disso?
- Como se desenvolve o trabalho pedagógico para a adaptação dos estudantes do 6º ano (sorteados e concursados)?
- É possível identificar diferenças entre o projeto pedagógico dos Anos Iniciais e o dos Anos Finais do Ensino Fundamental no CP2? Quais?
- É possível identificar na instituição um perfil-padrão de aluno do CP2, mesmo que não seja explícito?
- Você percebe alguma diferenciação (ainda que não seja explícita) - por parte dos educadores, da instituição ou dos próprios alunos - entre estudantes sorteados e estudantes concursados?
- Pesquisas anteriores apontam que, quando havia jubramento, a maior parte dos estudantes jubilados era oriunda do Pedrinho (GOUVEIA, 2003; COUTO SOUTO, 2018). Essa relação se repete no Projeto CAIS? Ou seja, o corpo discente do CAIS também é majoritariamente formado por estudantes do Pedrinho?
- Existe um perfil-padrão de aluno do CAIS?
- Como tem sido a experiência do CAIS no CSC2?
- Como é a relação desses estudantes com a escola?
- Como é o trabalho pedagógico do CAIS? O que o diferencia das turmas regulares?
- A instituição estabeleceu o encerramento do CAIS no ano letivo de 2021. O projeto conseguiu cumprir o objetivo de corrigir as distorções de fluxo escolar?

ANEXO

- Além do Projeto CAIS, que propostas pedagógicas a instituição tem adotado desde o fim do jubramento para evitar a evasão e a distorção de fluxo escolar?
- O que vem depois do CAIS? A escola tem previsão de alguma estratégia pedagógica para evitar novas distorções?

B

Roteiro de entrevista: Professor(a) do Projeto CAIS no Campus São Cristóvão II

- Você é professor de qual matéria?
- Há quanto tempo você trabalha no CP2?
- Em quais *campi* e quais séries você já deu aulas?
- Você pode falar um pouco sobre o CAIS? Qual é a proposta pedagógica?
- Por que você se envolveu nesse projeto? Como funciona o CAIS?
- É possível identificar um perfil-padrão de estudantes do CAIS?
- Como é desenvolvido o trabalho pedagógico com esses estudantes?
- Você consegue identificar quais são as maiores dificuldades apresentadas por esses estudantes, considerando não somente as questões pedagógicas?
- Como você vê a relação desses estudantes com a escola?
- Como tem sido pra você a experiência do CAIS?
- Pesquisas anteriores apontam que, quando havia jubramento, a maior parte dos estudantes jubilados era oriunda do Pedrinho (GOUVEIA, 2003; COUTO SOUTO, 2018). Você sabe dizer se essa relação se repete no Projeto CAIS? Ou seja, o corpo discente do CAIS também é majoritariamente formado por estudantes do Pedrinho?
- Você já foi professor(a) do 6º ano no CP2?
- Como você vê o processo de adaptação dos estudantes do 6º ano no CP2?
- Você percebe alguma diferenciação (ainda que não seja explícita) - por parte da instituição, dos educadores ou dos próprios alunos - entre estudantes sorteados e estudantes concursados?
- E com os estudantes do CAIS?

ANEXO

- É possível afirmar que os estudantes do Pedrinho têm mais dificuldades de adaptação no 6º que os estudantes do Concurso?
- Você acredita que o projeto CAIS cumpriu o objetivo para o qual foi criado?

C

Roteiro de entrevista: Professor(a) do 6º ano no Campus São Cristóvão II

- Você é professora de qual matéria?
- Há quanto tempo você trabalha no CP2?
- Em quais *campi* e quais séries você já deu aulas?
- Como ocorre a transição entre o 5º e o 6º ano? Como é a participação dos professores nesse processo?
- E a relação entre os estudantes oriundos do Pedrinho e os estudantes concursados? Como acontece essa interação? Você percebe algum estranhamento entre eles?
- Existe alguma atividade ou trabalho específico, promovido por você ou pela instituição, para facilitar a criação de vínculos entre esses estudantes?
- Se existe, como funciona? / Se não existe, você acha que seria importante que existisse? Como você acha que esse tipo de ação poderia ser desenvolvida na escola?
- Dando aula nas turmas de 6º ano, é possível identificar algum perfil-padrão de estudantes, sejam eles oriundos do sorteio ou do concurso? Ou seja, é possível identificar diferenças significativas entre os estudantes, considerando a forma de ingresso na instituição?
- Você já identificou alguma situação em que houve discriminação ou diferenciação entre alunos sorteados e alunos concursados, por parte da instituição, dos educadores ou de estudantes/responsáveis?
- De maneira geral, é possível identificar quais são as maiores dificuldades enfrentadas no 6º ano? Tanto em relação à adaptação dos estudantes quanto ao aprendizado propriamente dito?

D

Estudantes do CAIS, turma de 2018/São Cristóvão II -

ANEXO

- Como foi seu ingresso na instituição?
- Por que quis estudar no CP2? Foi uma escolha sua ou de seus responsáveis?
- Como foi o início? Entrou no 1º ou no 6º ano? Você lembra como foi sua adaptação?

- **Caso tenha ingressado por sorteio**, como foi sua trajetória anterior? Foi aluno do Pedrinho?
- E nos Anos Finais do EF, como foi sua trajetória?
- Você consegue identificar as maiores diferenças entre o Pedrinho e o Pedrão?
- Como era sua rotina no Pedrinho? Quais são as lembranças mais importantes que você tem dessa fase?
- Qual é a primeira lembrança que você tem do CP2?
- Como foi sua adaptação ao Pedrão?
- Qual era sua expectativa quando chegou ao Pedrão e como foi a realidade?
- Seus amigos na escola eram do Pedrinho, do Concurso ou não tinha essa diferença?
- Quem eram seus amigos?
- Como entraram na escola? Desde quando são amigos?
- Você sofreu algum tipo de preconceito na escola? Por parte de colegas ou educadores - , por ter ingressado por sorteio ou por ter sido estudante do Pedrinho? Ou já presenciou alguma situação desse tipo com outro aluno?
- Como era a relação com os estudantes concursados? Havia algum tipo de discriminação, por parte desses estudantes ou por parte dos educadores?
- Você acha que o fato de você ter entrado por sorteio tem alguma relação com sua entrada no projeto CAIS?

- **Caso tenha ingressado por concurso**, como foi sua trajetória antes do CP2?
- Como foi seu processo de entrada no cp2? Como foi o concurso? Como foi sua preparação para o concurso? Você escolheu o CP2 ou foram seus responsáveis?

- Você vê muitas diferenças entre a sua escola anterior e o CP2?
- Como foi sua adaptação ao 6º ano no CP2? Quais foram suas maiores dificuldades?
- Qual é a primeira lembrança que você tem do CP2?
- Seus amigos na escola eram do Pedrinho, do Concurso ou não tinha essa diferença?
- Quem eram seus amigos?
- Como entraram na escola? Desde quando são amigos?
- Como era a relação com os estudantes do Pedrinho? Havia algum tipo de discriminação, por parte desses estudantes ou por parte dos educadores?
- Qual era sua expectativa quando chegou ao Pedrão e como foi a realidade?
- Você sofreu algum tipo de preconceito na escola - por parte de colegas ou educadores - , por ter ingressado por concurso? Ou já presenciou alguma situação desse tipo com outro aluno?

Para todos, independente da forma de ingresso:

- O que você mais gosta ou gostava do CP2?
- Quais foram as maiores dificuldades - não apenas as de aprendizagem - que você teve antes do projeto CAIS?
- Como foi para você a experiência do CAIS?
- Quando você já era estudante do CAIS, havia alguma discriminação em relação aos estudantes do projeto, seja por parte dos colegas da turma, de outras estudantes ou dos educadores?
- O que mudou na sua trajetória escolar após o CAIS?
- Você continua estudando, concluiu o Ensino Médio ou saiu da escola sem concluir?
- Você tem mais lembranças boas ou mais lembranças ruins da escola, do Pedrinho e do Pedrão?

ANEXO E

Texto referente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos educadores entrevistados na pesquisa:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Baseado nas Resoluções CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e nº 510 de 7 de abril de 2016.

Você está sendo convidado a participar do estudo “Trajetórias de estudantes com distorção idade/série no Colégio Pedro II”, cujos objetivos são investigar a trajetória escolar percorrida pelos estudantes que compuseram as primeiras turmas do Projeto Classe de Adequação Idade/Série no Campus São Cristóvão II em 2018 e buscar identificar os fatores que se relacionam com esse problema para compreender os mecanismos estruturais que provocam essas distorções e, conseqüentemente, a exclusão dos estudantes.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária. Você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo. A pesquisadora estará à disposição durante todo o tempo em que durar a realização da pesquisa para atender às solicitações dos entrevistados.

Sua participação no referido estudo consistirá em conceder uma entrevista à distância, por videoconferência gravada. As entrevistas serão gravadas, transcritas e arquivadas. Você poderá pedir a interrupção ou exclusão da gravação a qualquer momento.

Para evitar os riscos de que o material coletado e gravado nas entrevistas sejam vazados ou alvos de ataques hackers e, portanto, para evitar que o conteúdo tratado nas entrevistas venha a público, a pesquisadora se compromete a armazenar o material coletado e gravado nas entrevistas em um dispositivo de HD externo que ficará sob a guarda da pesquisadora. O material não será armazenado em nuvem na internet.

Os riscos decorrentes da sua participação neste trabalho de pesquisa envolvem possíveis desconfortos ou danos referentes à integridade psíquica, moral, intelectual, social e cultural dos participantes, tendo em vista tratar-se de pesquisa em educação que aborda a trajetória escolar de ex-alunos do Colégio Pedro II que passaram por reprovações e dificuldades escolares que provocaram situações de exclusão no ambiente escolar e de distorção de idade/série e da análise sobre o sistema escolar e situações de exclusão experienciadas por alunos e testemunhadas pelos docentes ao longo da trajetória desses profissionais na instituição. Sendo assim, a pesquisadora assegura o atendimento a todos os direitos dos participantes da pesquisa, bem como reconhece seu dever, de acordo com o que se estabelece nas resoluções 466/2012 e/ou 510/2016. Caso você se sinta desconfortável ou constrangido em alguma etapa de desenvolvimento deste trabalho, poderá retirar sua autorização para participar da pesquisa a qualquer momento, se assim quiser.

Sua participação neste estudo não será, necessariamente, para seu benefício direto, mas fazendo parte desta pesquisa você poderá contribuir com mais informações sobre o tema, o que ajudará

a identificar e compreender, na trajetória dos estudantes, os fatores que podem ter provocado múltiplas repetências e distorções de fluxo.

Sua participação será anônima. Seu nome ou qualquer informação que exponha sua identidade não serão revelados em qualquer parte da pesquisa e sua privacidade será respeitada e mantida em sigilo. O material coletado nas entrevistas e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos. Você poderá interromper sua participação e/ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

Não haverá nenhum tipo de pagamento ou despesa em função de sua participação nesta pesquisa.

Nos comprometemos a seguir todas as recomendações do Conselho Nacional de Saúde e as Resoluções CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e nº 510 de 7 de abril de 2016, que versam sobre a ética em pesquisa com seres humanos.

Caso você aceite participar desta pesquisa, você receberá uma via do TCLE e, caso queira, poderá entrar em contato com a pesquisadora e/ou o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

Se houver alguma dúvida referente a esta pesquisa, você terá livre acesso ao conteúdo e poderá solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo. Você receberá uma via deste consentimento e, caso seja necessário, poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados para a comunidade escolar do Colégio Pedro II através da comunicação e envio do trabalho completo para a Diretoria de Pesquisa da Instituição. Também serão entregues cópias do trabalho para a Biblioteca do Campus São Cristóvão II e para a Biblioteca da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) do Colégio Pedro II, para que a pesquisa esteja disponível para consulta pública a qualquer momento. O trabalho será igualmente entregue para a Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, para que seja disponibilizado para consulta pública presencial e digital.

As pesquisadoras envolvidas no referido projeto são Kesley Albertina dos Anjos Meneses, estudante de mestrado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), orientada pela Professora Doutora Mônica Dias Peregrino Ferreira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade (PPGEdu - UNIRIO) e com elas você poderá manter contato pelo telefone: 21 99325-7140 e pelos e-mails kesleymeneses@gmail.com.

Em caso de dúvidas, também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO, através do telefone 2542-7796, pelo e-mail cep@unirio.br ou no endereço Avenida Pasteur, 296, subsolo do prédio da Nutrição - Urca - Rio de Janeiro - RJ, Cep: 22290-240.

Tendo sido esclarecidas todas as informações quanto ao estudo, o participante deverá rubricar todas as páginas deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinar a última página do referido Termo. Da mesma forma, as pesquisadoras responsáveis deverão rubricar todas as páginas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinar a última página do referido Termo.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br

CONSENTIMENTO

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, eu, firmado abaixo, concordo em participar do estudo intitulado “Trajetórias de estudantes com distorção idade/série no Colégio Pedro II”.

Eu fui completamente orientado pela Kesley Albertina dos Anjos Meneses, que está realizando o estudo, de acordo com sua natureza, propósito e duração. Eu pude questioná-la sobre todos os aspectos do estudo. Além disso, ela me entregou uma via da folha de informações para os participantes, a qual li, compreendi e meu deu plena liberdade para decidir acerca da minha espontânea participação nesta pesquisa.

Depois de tal consideração, concordo em cooperar com este estudo e informar a equipe de pesquisa responsável por mim sobre qualquer anormalidade observada.

Estou ciente que sou livre para sair do estudo a qualquer momento, se assim desejar. Minha identidade jamais será publicada. Os dados colhidos poderão ser examinados por pessoas envolvidas no estudo com autorização delegada do investigador e por pessoas delegadas pelo patrocinador.

Estou recebendo uma via assinada deste termo.

Participante: Nome _____

Assinatura: _____

Data: _____
Pesquisador: Nome _____

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO F

Texto referente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos ex-estudantes do Colégio Pedro II entrevistados na pesquisa:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Baseado nas Resoluções CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e nº 510 de 7 de abril de 2016.

Você está sendo convidado a participar do estudo “Trajetórias de estudantes com distorção idade/série no Colégio Pedro II”, cujos objetivos são investigar a trajetória escolar percorrida pelos estudantes que compuseram as primeiras turmas do Projeto Classe de Adequação Idade/Série no Campus São Cristóvão II em 2018 e buscar identificar os fatores que se relacionam com esse problema para compreender os mecanismos estruturais que provocam essas distorções e, conseqüentemente, a exclusão dos estudantes.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária. Você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo. A pesquisadora estará à disposição durante todo o tempo em que durar a realização da pesquisa para atender às solicitações dos entrevistados.

Sua participação no referido estudo consistirá em conceder uma entrevista à distância, por videoconferência gravada. As entrevistas serão gravadas, transcritas e arquivadas. Você poderá pedir a interrupção ou exclusão da gravação a qualquer momento.

Para evitar os riscos de que o material coletado e gravado nas entrevistas sejam vazados ou alvos de ataques hackers e, portanto, para evitar que o conteúdo tratado nas entrevistas venha a público, a pesquisadora se compromete a armazenar o material coletado e gravado nas entrevistas em um dispositivo de HD externo que ficará sob a guarda da pesquisadora. O material não será armazenado em nuvem na internet.

Os riscos decorrentes da sua participação neste trabalho de pesquisa envolvem possíveis desconfortos ou danos referentes à integridade psíquica, moral, intelectual, social e cultural dos participantes, tendo em vista tratar-se de pesquisa em educação que aborda a trajetória escolar de ex-alunos do Colégio Pedro II que passaram por reprovações e dificuldades escolares que provocaram situações de exclusão no ambiente escolar e de distorção de idade/série. Sendo assim, a pesquisadora assegura o atendimento a todos os direitos dos participantes da pesquisa, bem como reconhece seu dever, de acordo com o que se estabelece nas resoluções 466/2012 e/ou 510/2016. Caso você se sinta desconfortável ou constrangido em alguma etapa de

desenvolvimento deste trabalho, poderá retirar sua autorização para participar da pesquisa a qualquer momento, se assim quiser.

Sua participação neste estudo não será, necessariamente, para seu benefício direto, mas fazendo parte desta pesquisa você poderá contribuir com mais informações sobre o tema, o que ajudará a identificar e compreender, na trajetória dos estudantes, os fatores que podem ter provocado múltiplas repetências e distorções de fluxo.

Sua participação será anônima. Seu nome ou qualquer informação que exponha sua identidade não serão revelados em qualquer parte da pesquisa e sua privacidade será respeitada e mantida em sigilo. O material coletado nas entrevistas e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos. Você poderá interromper sua participação e/ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

Não haverá nenhum tipo de pagamento ou despesa em função de sua participação nesta pesquisa.

Nos comprometemos a seguir todas as recomendações do Conselho Nacional de Saúde e as Resoluções CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e nº 510 de 7 de abril de 2016, que versam sobre a ética em pesquisa com seres humanos.

Caso você aceite participar desta pesquisa, você receberá uma via do TCLE e, caso queira, poderá entrar em contato com a pesquisadora e/ou o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

Se houver alguma dúvida referente a esta pesquisa, você terá livre acesso ao conteúdo e poderá solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo. Você receberá uma via deste consentimento e, caso seja necessário, poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

As pesquisadoras envolvidas no referido projeto são Kesley Albertina dos Anjos Meneses, estudante de mestrado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), orientada pela Professora Doutora Mônica Dias Peregrino Ferreira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade (PPGEdu - UNIRIO) e com elas você poderá manter contato pelo telefone: 21 99325-7140 e pelos e-mails kesleymeneses@gmail.com.

Em caso de dúvidas, também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO, através do telefone 2542-7796, pelo e-mail cep@unirio.br ou no endereço Avenida Pasteur, 296, subsolo do prédio da Nutrição - Urca - Rio de Janeiro - RJ, Cep: 22290-240.

Tendo sido esclarecidas todas as informações quanto ao estudo, o participante deverá rubricar todas as páginas deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinar a última página do referido Termo. Da mesma forma, as pesquisadoras responsáveis deverão rubricar todas as

páginas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinar a última página do referido Termo.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br

CONSENTIMENTO

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, eu, firmado abaixo, concordo em participar do estudo intitulado “Trajetórias de estudantes com distorção idade/série no Colégio Pedro II”.

Eu fui completamente orientado pela Kesley Albertina dos Anjos Meneses, que está realizando o estudo, de acordo com sua natureza, propósito e duração. Eu pude questioná-la sobre todos os aspectos do estudo. Além disso, ela me entregou uma via da folha de informações para os participantes, a qual li, compreendi e meu deu plena liberdade para decidir acerca da minha espontânea participação nesta pesquisa.

Depois de tal consideração, concordo em cooperar com este estudo e informar a equipe de pesquisa responsável por mim sobre qualquer anormalidade observada.

Estou ciente que sou livre para sair do estudo a qualquer momento, se assim desejar. Minha identidade jamais será publicada. Os dados colhidos poderão ser examinados por pessoas envolvidas no estudo com autorização delegada do investigador e por pessoas delegadas pelo patrocinador.

Estou recebendo uma via assinada deste termo.

Participante: Nome _____

Assinatura: _____

Data: _____

Pesquisador: Nome _____

Assinatura: _____

Data: _____