



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

ISIS MARIA DE SOUTO COUTO

**Jubilados e Evadidos: uma análise comparativa do perfil de *outsiders* do Colégio
Pedro II**

RIO DE JANEIRO - RJ

Agosto – 2018

ISIS MARIA DE SOUTO COUTO

**Jubilados e Evadidos: uma análise comparativa do perfil de *outsiders* do Colégio
Pedro II**

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.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gil Esteves

RIO DE JANEIRO - RJ

Agosto - 2018

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

S Souto Couto, Isis Maria de
Jubilados e Evadidos: uma análise comparativa do
perfil de outsiders do Colégio Pedro II / Isis
Maria de Souto Couto. -- Rio de Janeiro, 2018.
139

Orientador: Luiz Carlos Gil Esteves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2018.

1. Colégio Pedro II. 2. Jubilamento. 3.
Desigualdade Educacional. 4. Seletividade Escolar.
I. Gil Esteves, Luiz Carlos, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Isis Maria de Souto Couto

**“JUBILADOS E EVADIDOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO PERFIL DE
OUTSIDERS DO COLÉGIO PEDRO II”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 31 / 08 / 2018

Prof. Dr. Luiz Carlos Gil Esteves
(orientador)

Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer
(avaliadora externa)

Profa. Dra. Mônica Dias Peregrino Ferreira
(avaliadora interna)

*À minha mãe e ao meu pai que abdicaram deles para me proporcionar o melhor.
Ao meu irmão, que é a minha força de viver.
A todos os estudantes das classes populares que ingressam por sorteio no CPII.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por abrir o caminho para que eu conseguisse ser aprovada; ingressar; participar, viver e aprender neste mestrado. Sempre o achei algo distante das minhas possibilidades e viver este sonho foi uma benção. Aos meus pais, Maria do Rosário e Carlos Alberto que foram os meus primeiros mestres educadores, guiando-me e tendo uma escuta sensível às minhas inquietações e aflições. Mostrando-me que a vida é um ciclo com vitórias e desafios. E que tudo é passageiro. Ao meu irmão Carlos Abraão por partilhar a vida, por ser minha força, por ser tão fiel e companheiro.

Ao meu amor, Anderson Luiz, por ter me amparado, dando-me colo, neste processo vitorioso, porém árduo. Provando que eu sou mais forte do que eu imagino ser.

À Aline Lanzillotta por me incentivar sempre e, por ter ajudado na construção do pré-projeto de pesquisa.

À Lorena Esteves e ao Ricardo Fernandes por serem anjos, orientadores, psicólogos de plantão nas minhas angústias. Por terem sido o meu chão e meu horizonte quando eu estava sem perspectiva.

Aos professores que contribuíram com suas aulas valiosas neste aprendizado. Em especial meu orientador, Luiz Esteves, que acreditou em mim e na minha pesquisa, desde o processo seletivo. Luiz, minha eterna gratidão, por toda paciência que teve comigo.

À Mônica Peregrino e à Rosana Heringer pelas contribuições preciosas que fizeram a esse trabalho na qualificação e pela prontidão em aceitarem participar da banca.

Aos meus amigos do mestrado pelo acolhimento, ajuda, escuta e compreensão, particularmente: Amanda Guerra, Ana Lucia, Morgana Eneile, Flávia Martins, Carlos Eduardo, Rafaela Oliveira, Juliana Prata, Laine Fonseca, Shyrlei Rosendo, Aparecida Mercedes, Yasmin de Moraes, Márcia, Adilene, Rose Miranda e todos os outros que fizeram parte do grupo de pesquisa e da turma de 2016.

Aos demais amigos que compreenderam minhas ausências e que me resgataram em alguns dias para passear e distrair a mente. Em especial à Fernanda Miranda, à Dina Miranda e à Ana Carla de Oliveira.

Aos Diretores de SCII do Colégio Pedro II, que seguraram meus surtos e estresses de trabalho somados aos do mestrado e, principalmente, por compreenderem as minhas ausências durante o curso. Agradeço, sobretudo, ao Diretor-Geral Bernardino Matos e ao Diretor Administrativo William Carvalho.

À Verônica Coelho e à Raphaela Cachapuz por serem mais que colegas de trabalho, serem amigas. Sofremos juntas e crescemos juntas no Colégio Pedro II. Só nós sabemos o que passamos.

Aos profissionais do SESOP de SCII do Colégio Pedro II por terem sido prestativos e atenciosos durante a pesquisa de campo. Em especial, Patrícia Rosa, Kesley Meneses e Karla do Socorro.

À equipe do Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do CPII pela prontidão em facilitar a triagem dos dados de pesquisa que foram solicitados por mim.

Aos que cederam entrevista para esta pesquisa: os dois estudantes oriundos do CPII, a orientadora pedagógica de SCII e a Diretora-Geral de SCI Maria Cristina Galvão. Minha gratidão pela disponibilidade e oportunidade em poder ouvir as suas experiências.

Ao Rodrigo Berthone e à Carolina Santos, meus amigos que me socorreram quando eu precisava de pessoas para criar mapas e gráficos para esta dissertação.

Aos meus filhos de quatro patas, meu gato Bob e minha cadela Lola, que me deram amor e alegria nas horas mais críticas, sendo minhas válvulas de escape.

À autora ou autor da página, no *Facebook*, NAZA, A Orientadora, que diverte e emana forças positivas, com textos e *memes* baseados nas vivências comuns, de todos os pós-graduandos *stricto sensu* do Brasil.

“Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho
sempre
Quem traz na pele essa
marca
Possui a estranha mania
de ter fé na vida”.

Milton Nascimento

RESUMO

O intento desta dissertação foi analisar o perfil dos estudantes, do *campus* São Cristóvão II do Colégio Pedro II (CPII), que foram jubilados nos anos de 2013 e 2014 e dos evadidos no ano de 2016. Para isso, cotejamos a história do Colégio Pedro II, apontando as mudanças ocorridas na função da escola para atender as demandas das políticas públicas educacionais do Brasil de forma mais democrática; analisamos, com base na obra de Elias e Scotson (2010) “Os estabelecidos e os *outsiders*”, as características predominantes dos estudantes oriundos de sorteio e; identificamos o perfil social e estudantil dos discentes jubilados de 2013 e 2014 e dos evadidos no ano de 2016 do *campus* CSII. No que tange o campo teórico, as obras de Bourdieu e Passeron (2014), Bourdieu (2015), Lahire (1997), Carvalho (2012) Ribeiro (2011), Elias e Scotson (2000), Nogueira (2010), Galvão (2003), foram pilares desta pesquisa. A metodologia utilizada foi a análise documental, uma vez que recorremos principalmente às fichas cadastrais dos estudantes (jubilados e evadidos) que ajudaram a entender como se deu suas trajetórias escolares. Além da análise dessas fichas, foram realizadas quatro entrevistas para um melhor entendimento do jubramento. Este estudo apontou que nos anos pesquisados havia mecanismos internos em SCII que dividiam os estudantes entre os estabelecidos (adaptados), sendo estes, predominantemente, recém-chegados, com ingresso por concurso e, os marginalizados (*outsiders*), veteranos na escola, vindos do Pedrinho (anos iniciais do ensino fundamental). O que acarretou na seletividade escolar. Os resultados obtidos com a análise desses dados demonstram que os estudantes oriundos do sorteio, ou seja, que cursaram o 1º segmento no CPII, tiveram os maiores índices de jubramento e evasão.

Palavras Chave: Colégio Pedro II, Jubramento, Evasão, Desigualdade Educacional, Seletividade Escolar.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to analyze the profile of students who were expelled from the São Cristóvão II campus of Colégio Pedro II (CPII) in 2013 and 2014, along with those who dropped out in 2016. For this purpose, we scrutinize the history of Colégio Pedro II, pointing out the changes made in the role of the school to meet, more democratically, the demands of the Brazilian public educational policies. Furthermore, we examine the predominant characteristics of the students chosen from a draw system to attend Colégio Pedro II and; identify the social and the educational profiles of expelled students of 2013 and 2014, as well as the profiles of the dropouts of 2016 in the SCII campus; all that in the light of “Os estabelecidos e os Outsiders” (Elias & Scotson, 2010). Concerning the theoretical background, we turn to Bourdieu & Passeron (2014), Bourdieu (2015), Lahire (1997), Carvalho (2012) Ribeiro (2011), Elias & Scotson (2000), Nogueira (2010) and Galvão (2003). The methodology adopted here was document analysis, owing to the fact that we primarily resorted to the intended profiled students’ registration forms. The latter is helpful to the understanding of how the pupils’ school life went. In addition to that analysis, four interviews were conducted for a better comprehension of expulsion. The research showed there were some internal mechanisms in SCII which divided students between the so-called established (adapted) and the marginalized (outsiders), which culminated in school selectiveness. The results obtained from the study of the data show that the students chosen from a draw system, in other words, those who attended elementary school in CPII, were the ones more likely to get expelled from and drop out of school.

Keywords: Colégio Pedro II, Expulsion, Evasion, Educational Inequality, School Selectiveness.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CF – Constituição Federal

CPII – Colégio Pedro II

COC – Conselho de Classe

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAPNE – Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas

NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória

SCI – São Cristóvão I

SCII - São Cristóvão II

SCIII - São Cristóvão III

SESOP – Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica

SIAAC – Sistema de Assentamento Acadêmico

SUMÁRIO

I-INTRODUÇÃO: o estudo e a estudante	14
II- Aspectos Metodológicos.....	20
III Estrutura da dissertação	25
1-DESIGUALDADE EDUCACIONAL	27
1.1- A permanência das desigualdades educacionais após a ampliação do acesso à escola para as classes populares	27
1.2- A contribuição da Teoria da Reprodução e da Violência Simbólica para o entendimento das desigualdades educacionais	29
1.3- A pesquisa educacional de James Coleman	33
1.4- O sucesso escolar nos meios populares: a percepção de Lahire no acesso dos pobres à escola	35
1.5- Raça, Gênero e Origem Socioeconômica: fatores de desigualdade educacional no Brasil.....	37
2 –BREVE HISTÓRIA DO CPII E DO COMPLEXO SÃO CRISTÓVÃO	49
2.1- Breve história de fundação do Colégio Pedro II e as desigualdades de oportunidades. Existiu alguma relação?	49
2.2- Expansão, oportunidades de acesso e permanência no CPII.....	52
2.3- Jubilamento no CPII: história e alguns processos precedentes à sua extinção	61
2.4- A extinção do jubilamento	68
2.5- Conhecendo o campus São Cristóvão II	70
2.5.1- O desmembramento de São Cristóvão II.....	70
3- OS ESTABELECIDOS E OS OUTSIDERS DE SÃO CRISTÓVÃO II	74
3.1- Socialização e seletividade em São Cristóvão: a percepção dos estudantes que ingressaram por sorteio.....	74
3.2- A vida escolar no “Pedrão” de SCII.....	78
4- A ANÁLISE DO PERFIL DOS JUBILADOS DE 2013 E 2014 E EVADIDOS DE 2016 DE SCII.....	90
4.1- Apontamentos iniciais	90
4.2- O perfil dos estudantes jubilados em 2013 e 2014.....	92
4.2.1- Forma de ingresso dos jubilados	92
4.2.2- Série que ocorreu o jubilamento	94
4.2.3- Sexo.....	96
4.2.4- Cor/Raça.....	98

4.2.5- Profissão/Ocupação dos responsáveis	100
4.2.6-Renda familiar	106
4.2.7- Composição Familiar	109
4.2.8- Local de moradia	111
4.3- O perfil dos estudantes evadidos em 2016 em SCII.....	116
4.3.1- Forma de ingresso dos evadidos.....	117
4.3.2- Série de evasão	117
4.3.3-Sexo.....	119
4.3.4- Cor/Raça.....	120
4.3.5- Profissão/Ocupação dos responsáveis	121
4.3.6- Renda familiar	124
4.3.7- Composição Família.....	125
4.3.8- Local de moradia	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	139

1-Introdução: o estudo e a estudante

O Colégio Pedro II é uma instituição que, definitivamente, faz parte da história da cidade do Rio de Janeiro. Sua fundação se deu em 2/12/1837 [...] tendo como finalidade ser uma instituição que servisse de modelo para as demais escolas em todo o país [...] O corpo docente do Pedro II sempre chamou a atenção. Entre professores marcantes estão Barão do Rio Branco, Euclides da Cunha, Manuel Bandeira e Aurélio Buarque de Holanda. E, evidentemente, muitos outros. Entre os ex-alunos ilustres estão os ex-presidentes da República: Rodrigues Alves, Hermes da Fonseca e Washington Luís. Além de outros famosos, tais como, Arlindo Cruz, Burle Max, Cássia Eller, Dias Gomes, Fátima Bernardes, Fernanda Montenegro, Lima Barreto, Manuel Bandeira e tantos outros¹.

O Colégio Pedro II (CPII) foi criado pelo Governo Imperial há 180 anos, em 02/12/1837, na cidade do Rio de Janeiro². “É uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil”. Sua fundação tinha como uma das finalidades organizar o ensino secundário público do país. O seu nome é uma homenagem ao Pedro II que, naquela data, completava doze anos de idade. Assim, por mais de um século, o CPII serviu de modelo para as demais instituições de ensino. A relevância dessa escola para o Brasil é ratificada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sendo a única explicitamente citada e protegida em nossa Carta Magna, em seu artigo 242, parágrafo 2º: “O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal”.

Diante do exposto, remeto à minha infância, quando era estudante do ensino básico. Lembro-me que meus pais sempre conversaram sobre a possibilidade de eu tentar a prova para o Colégio Pedro II ou o Colégio Militar, tendo a justificativa de ambas serem escolas públicas federais, socialmente referendadas pela qualidade do ensino. Porém, durante toda a minha escolarização, fui uma estudante muito falante, inclusive durante as aulas, como também dispersa, quando as disciplinas não eram do meu interesse, o que me acarretava constantemente notas baixas em Matemática, por exemplo.

Por esse motivo, lembro que quando estava na 4ª série (último ano do 1º segmento do ensino fundamental da época) e na 8ª série (atual 9º ano), meus pais me

¹ Disponível em <<https://diariodorio.com/historia-do-colegio-pedro-ii/>>. Acesso em 26/04/2018.

² Como veremos mais adiante, ao longo destes 180 anos, o Colégio Pedro II passou por mudanças e expansões, incluindo, a abertura de dois *campi* em outros municípios, na região metropolitana, um na cidade de Duque de Caxias e outro em Niterói.

abordaram para lembrar que poderiam me inscrever nos concursos para tentar ingressar em uma dessas escolas, no ano letivo subsequente. Mas, para isso, eu deveria ter uma rotina de estudos mais disciplinada e me dedicar também às disciplinas que não me despertavam interesse, para, assim, ter base para enfrentar tanto os concursos quanto a trajetória escolar nessas instituições (caso fosse aprovada).

Porém, meus responsáveis descartaram a ideia, pois para disputar uma vaga nessas escolas era necessário fazer concursos acirrados com provas de Português, Redação e Matemática. E, como eles trabalhavam o dia todo, meu irmão e eu ficávamos em casa sozinhos. Por este motivo, não teria a supervisão de nenhum adulto para me ajudar nessa nova rotina. A outra possibilidade para que estudasse, seria custear um curso preparatório (para recuperar a defasagem em Matemática), mas, como eles pagavam escola particular para duas crianças, seria impraticável. E, na incerteza da aprovação no concurso, tendo um alto custo de investimento no curso preparatório, provavelmente, por um ano, o desejo de fazer parte de uma dessas escolas e de vestir um daqueles tradicionais uniformes ficou no campo dos desejos.

Anos depois, no ano de 2014, o meu destino se cruzou com o CPII. Tornei-me Técnica Administrativa do Colégio no *Campus* São Cristóvão II (SCII), que atende o 2º segmento do ensino fundamental. Naquele momento, estava aliviada pela vitória de tomar posse, de concretizar o sonho de ser servidora pública – já que estava há meses estudando para diversos concursos (tanto na minha área de formação, Pedagogia, quanto para cargos de nível médio).

No dia da posse estava eufórica por ganhar a tão sonhada estabilidade e de não ter mais problemas com o desemprego. Após assinar todos os documentos na reitoria da instituição, pediram-me que eu seguisse para o *campus* São Cristóvão II, onde fui lotada. Explicaram-me que era só atravessar o enorme pátio que eu chegaria lá. Deparei-me com uma rampa que me levaria até o *campus*. Vi tantos estudantes que me fez sentir como se estivesse na plataforma do metrô no horário de maior movimento. Até aquele momento, não tinha ideia da quantidade de educandos que ali estudavam.

Quando finalmente cheguei, fui à direção, apresentei-me e dali fui conduzida até à coordenação de turno³. Como o coordenador não estava na sala, fiquei no corredor observando a movimentação. Aquelas risadas altas, uma alegria, uma agitação, normais

³ Este setor coordena as atividades diárias de cada turno, medeia conflitos que envolve estudantes, supervisiona e orienta o trabalho dos inspetores, no que diz respeito às demandas disciplinares. A equipe é formada por um coordenador e doze Inspectores com cargos de Assistente Administrativo ou Assistente de Alunos.

para qualquer escola, porém em número de discentes muito além do que eu esperava. Acredito que deveria estar com um semblante assustado, pois um inspetor se aproximou, colocou a mão no meu ombro e disse: “seja bem-vinda, você logo se acostumará com esse mundão de gente...”.

Quando o coordenador chegou, pediu-me que gentilmente entrasse na sala. Sentou, respirou fundo e com olhar cansado disse que eu trabalharia no setor mais “agitado de SCII”. De repente, fomos interrompidos por uma estudante que adentrou na sala, empurrando a porta com força, muito agitada, sem pedir licença e aos gritos. O motivo alegado por ela, por seu comportamento, foi ter discutido com um professor. Embora já tivesse trabalhado em outras escolas, nunca tinha me deparado com uma cena parecida: uma/um estudante entrar em qualquer setor de uma escola com aquela postura e falar com um adulto daquela forma. Depois que a situação foi resolvida, diante de minha perplexidade, o coordenador riu e disse: “você vai perceber que os educandos que entram por sorteio no “Pedrinho”⁴, que moram em favela, que são repetentes ou que estão próximos ao jubramento⁵ têm a tendência de ter essa postura. Seja bem-vinda! Você vai trabalhar comigo para entrar no ritmo”.

Com o passar das horas, a euforia foi baixando e fui me ambientando ao colégio, aprendendo a sua dinâmica, suas relações sociais, conhecendo os perfis dos estudantes e entendendo que embora seja uma escola socialmente referendada, vista como de excelência⁶, não deixava de ser uma escola pública, com problemas e desafios comuns a essas escolas.

Trabalhar no Setor de Disciplina implica em tratar com um público de estudantes diversificado, mediando conflitos e aplicando medidas, como, por exemplo, advertência e suspensão. Isto se intensifica quando essa atuação ocorre no maior *campi* da instituição, no único *campus* do CPII que atende, exclusivamente, os anos finais do

⁴ Apelido, conhecido internamente, para designar os anos iniciais do ensino fundamental do colégio, cujo ingresso ocorre, apenas, por sorteio no 1^a ano deste segmento.

⁵ Usamos o termo jubramento ao invés de jubilação, pois é esse o termo encontrado nos documentos oficiais do Colégio Pedro II. O jubramento funcionava da seguinte forma: o estudante que repetisse duas vezes consecutivas, a mesma série, era expulso do CPII. Como veremos mais adiante, essa prática estava regulamentada desde o primeiro documento de abertura da instituição, no ano de 1837.

⁶ O termo “excelência” aparece três vezes na missão, visão e valores do Colégio. Missão: Promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, formando pessoas capazes de intervir de forma responsável na sociedade. Visão: Ser uma instituição pública de excelência em educação integral e inclusiva, consoante com o mundo contemporâneo e as novas técnicas e tecnologias, comprometida com a formação de cidadãos, visando a uma sociedade ética e sustentável. Valores: Ética, Excelência, Competência, Compromisso Social e Inovação. <<http://www.cp2.g12.br/cpii/missao.html>> acesso em 05/06/2018.

ensino fundamental⁷. No exercício profissional, no convívio com os discentes, percebe-se que há fatores comuns que caracterizam, de forma negativa, um determinado grupo de estudantes: baixo rendimento, defasagem idade/ano escolar ou questões constantes de indisciplina (absenteísmo excessivo, atrasos constantes, ausência das aulas sem autorização, envolvimento em brigas etc.), o que geralmente culmina com o “convite”⁸ para se retirarem da sala de aula.

De certo modo, ouvir os motivos que levavam aqueles educandos até a coordenação de turno remetia ao meu comportamento quando estudava no ensino básico: conversas fora de hora durante as aulas, dispersão pelo desinteresse do conteúdo da aula, desanimação de aprender por já estar em defasagem... Em outros momentos, os estudantes me surpreendiam pela coragem ao rebater ou pela postura de enfrentamento através da indisciplina, situações novas para mim como profissional e também por, durante minha trajetória escolar, nunca ter presenciado situações parecidas.

Naquele ano de 2014, ainda era aplicado na instituição, o mecanismo de jubramento. Chamava a atenção como alguns professores, servidores e até estudantes comentavam com naturalidade que esses educandos, que eram retirados de sala, que estavam desanimados, apáticos e/ou indisciplinados, seriam jubilados por estarem com notas baixas. A sensação que dava era que, com o final do ano letivo, esse grupo discente não seria mais problema do CPEI e, por esse motivo, o *campus* não teria recursos para impedir a expulsão.

O debate a respeito do jubramento mostrava-se como se a responsabilidade do desempenho escolar fosse somente do próprio estudante, trazendo incutida nas alegações de quem defendia esta prática, o mérito. A justificativa se dava da seguinte forma: se esses estudantes tivessem se esforçado e procurado ajuda, não estariam no “grupo de risco” da expulsão. Assim, nas falas, a responsabilidade da escola era diminuída ou nem mesmo atribuída.

Além desse discurso, a questão da origem (vir do “Pedrinho” ou de concurso) criava estereótipos. Não foram poucas as ocorrências em que se presenciavam comentários por parte da comunidade escolar, incluindo a equipe da limpeza, a respeito dos educandos, tendo como referência a procedência citada anteriormente. Com isso, as

⁷ Nos outros *campi* do Colégio, o 2º segmento do ensino fundamental e o ensino médio são geridos pela mesma direção escolar. Somente em São Cristóvão que há um *campus* para cada segmento.

⁸ Cabe salientar que se coloca “convite” entre aspas, pois o termo se trata de um eufemismo, quer dizer, este “convite” seria efetivamente uma expulsão.

opiniões dividiam os estudantes em dois grupos distintos, especialmente, ao relatar o comportamento deles, tal como mostram as falas seguintes: “O Pedrinho parece não ter regras! Eles chegam aqui sem limites. Entram na sala na hora que querem e saem na hora que querem”. “O 6º ano é complicado, porque mistura os que vêm de concurso com quem vem do Pedrinho e, no meio do ano, a turma vira uma bagunça só. Ficam sem limite”. “Os banheiros e as salas de aulas deste andar [onde ficam as turmas do 9º ano] são mais limpos... Também, né? A maioria que era do Pedrinho já foi expulsa!”.

Estes comentários causavam estranheza, pois com a naturalização (em SCII) de que o estudante recém-chegado na escola (que ingressou por concurso) era aquele que possuía atributos positivos, como por exemplo, ser disciplinado, tanto no comportamento quanto na rotina de estudos; refletia no melhor acolhimento e socialização, tornando-os ambientados e estabelecidos no *campus*. Já aqueles que eram veteranos, vindos do Pedrinho, eram vistos como os que tinham características negativas, como bagunceiros: o que gerava punições como advertências e/ou suspensões. Sendo, ainda, o grupo que tendia a ter notas baixas e, conseqüentemente, repetirem e/ou jubilarem. Tais impressões favoreciam certa animosidade e marginalização destes estudantes pertencentes da própria escola, acarretando a segregação ao ingressarem no Pedrão de São Cristóvão.

Estes posicionamentos a respeito dos educandos a serem jubilados e/ou serem oriundos do Pedrinho, fervilharam, sobretudo no dia 24/04/2015, quando o Reitor do CPII emitiu a Portaria nº 1.343 que extinguiu, após 178 anos de prática, o jubramento. A Portaria justifica a extinção da expulsão por repetência no momento em que entende que a Constituição Federal de 1988 propõe a erradicação da pobreza e da marginalização; a redução das desigualdades sociais e regionais; e, a educação como direito de todos, sendo dever do Estado e da família⁹. Foi considerado, também, os artigos 53 e 54 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)¹⁰, que visa, dentre outros preceitos, o direito à educação, acesso e permanência. Com isso, em SCII, as opiniões se dividiram: houve a comemoração de um grupo, que enxergava o jubramento como algo discriminatório, e houve quem acreditasse (incluindo alguns discentes) que a permanência de estudantes que teriam as características para serem expulsos iria contribuir para diminuir, gradativamente, a qualidade do ensino do Colégio Pedro II.

⁹ Art. 3º inciso IV e Art. 205 da Constituição Federal de 1988.

¹⁰ ECA, [Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm) <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 04/07/2018.

Estes embates, a respeito do rendimento escolar, repetência e jubramento, são reflexos de uma escola quase bicentenária, que durante 146 anos recebia novos estudantes predominantemente através de concurso; e que somente em 1984, com a criação dos anos iniciais do ensino fundamental (Pedrinho), com o ingresso por sorteio é que começa a primeira ampliação de acesso, acarretando na entrada de um alunado mais heterogêneo, seja no âmbito: familiar, social, psicológico, financeiro dentre outros. Assim, com o ingresso das classes populares, começa a mudança no perfil dos estudantes. Contudo, mesmo havendo nestas últimas décadas, esta diversidade discente, o CPII ainda convive com estas contradições e alinhamentos da função desta escola que procura ser cada vez mais democrática.

Apresentado este cenário, este trabalho não focou na questão do nível educacional na instituição, posto que existem outros fatores e críticas sobre esse aspecto que não correspondem ao escopo desta pesquisa; o foco será nos discentes jubilados dos anos de 2013 e 2014. Teremos, também, a preocupação de fazer um acompanhamento da evasão escolar no ano de 2016, ano seguinte à aplicação efetiva da Portaria nº 1.343 – visto que se torna uma via possível da “exclusão do excluído” sem que se toque no aparato jubramento. Justifica-se o estudo dos jubilados e evadidos, no momento em que se percebe que, embora haja diversas¹¹ pesquisas acadêmicas envolvendo o Colégio Pedro II, nunca estes estudantes de SCII foram objeto de pesquisa.

Este *campus*, por fazer parte do complexo São Cristóvão¹², é o *campi* que admite o maior número de matrículas e, conseqüentemente, possui heterogeneidade quanto às classes sociais, etnias, local de moradias, etc. Tendo em vista estes fatores, coube a esta pesquisa responder a questão: o que se pode aprender analisando o perfil dos estudantes jubilados entre os anos de 2013 e 2014 e dos alunos evadidos do ano de 2016?

Foi com base nessa questão que traçamos como objetivo geral desta pesquisa: analisar o perfil dos estudantes do *campus* São Cristóvão II que foram jubilados nos anos de 2013 e 2014 e dos evadidos no ano de 2016. Como forma de chegar ao objetivo proposto, dividimos o mesmo em três objetivos específicos: cotejar a história do Colégio Pedro II apontando as mudanças ocorridas na função da escola para atender as demandas das políticas públicas educacionais do Brasil de forma mais democrática;

¹¹ No sítio de catálogo de teses e dissertações da CAPES quando se pesquisa “Colégio Pedro II” parecem 165.857 resultados. Acesso em 04/07/2018. <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

¹² Veremos no capítulo 2, desta dissertação, que anualmente os três *campus* (SCI, SCII e SCIII), do complexo São Cristóvão, juntos têm, em média, 25% do total de matrículas de toda a instituição.

analisar, com base na obra de Elias e Scotson (2010) “Os estabelecidos e os *outsiders*”, as características predominantes dos estudantes oriundos de sorteio e; identificar o perfil social e estudantil dos discentes jubilados de 2013 e 2014 e dos evadidos no ano de 2016 do *campus* CSII.

Vale ressaltar que esta pesquisa não está à procura de verdades ou respostas sobre todos os fatores que ocasionaram o jubramento dos estudantes de SCII. Também não estamos desqualificando as ações pedagógicas ocorridas nos anos pesquisados. Temos a consciência do desafio de gerir uma escola pública, mesmo sendo federal, sendo esta, ainda, um dos maiores *campus* em número de extensão e de comunidade escolar. Também sabemos que, tradicionalmente, o Colégio Pedro II, independente do *campi*, tem, em seu quadro docente e técnico, um grupo considerável de profissionais com qualificações e capacitações que pensam, estudam e refletem diariamente sobre as políticas e práticas educacionais. O que mantém o CPII com uma instituição que é apreciada por sua qualidade educacional.

Esta introdução teve como propósito não apenas apresentar o estudo, mas também, a estudante, quer dizer, expor a minha visão particular do colégio em três momentos: na posição de criança distraída que pertencente a um lar preocupado com a educação dos filhos, de adulta que se depara novamente com o campo pedagógico, agora na condição de servidora e educadora e, agora, como pesquisadora deste campo da Educação. Além do fato da pesquisa ser inédita. Assim, levando em consideração as diretrizes propostas, apresentamos, em seguida, os aspectos metodológicos por meio dos quais este trabalho foi elaborado.

II- Aspectos Metodológicos

Foi realizada uma pesquisa qualitativa fundamentada principalmente na análise documental, por considerarmos que é a que melhor dialoga com nosso objeto de análise, uma vez que recorreremos principalmente às fichas cadastrais dos estudantes, documentos estes que são importantes fontes de informação, por guardarem registros que ajudam a entender como se deu suas trajetórias escolares, tais como condições socioeconômicas, cognitivas, psicológicas, regionais, raciais etc. tanto dos expulsos por repetência quanto dos que evadiram no CPII.

A esse respeito, Lüdke e André (2003) acrescentam que os documentos são considerados fontes poderosas de informação, pois conservam registros que contribuem para o entendimento, como também a complexidade do objeto de pesquisa. Cooperam

ainda para uma melhor compreensão da temática pesquisada através do seu contexto temporal e sociocultural:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p. 39).

Outra vantagem é que eles são uma fonte não reativa, permitindo obter dados quando não há acesso ao protagonista daquela história ou “quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista” (*Idem, Ibidem*, p. 39). Além disto, a análise documental pode contribuir na complementação de informações que foram obtidas por outras técnicas de coleta.

Diante disto, as fichas cadastrais dos estudantes passaram por um processo de análise do conteúdo que é definida por Krippendorff (*apud* LÜDKE & ANDRÉ, 2003) como sendo uma “técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (p. 41), ou seja, que estuda o conteúdo simbólico das mensagens, tendências e padrões relevantes. Os autores explicam que tal análise pode ter diferentes interpretações, como também serem abordados de diferentes modos: aspectos da comunicação, políticos, psicológicos, éticos etc. Neste estudo, abordam-se perspectivas sociais, econômicas, familiares e outros que possam interferir no processo de escolarização dos estudantes de SCII do Colégio Pedro II.

As abordagens das temáticas mais frequentes em nossa análise foram organizadas em categorias, como veremos com mais detalhes no último capítulo desta dissertação. Guba e Lincoln (*apud* LÜDKE & ANDRÉ, 2003) explicam que os tópicos que aparecem com regularidade nos documentos a serem analisados, como também no arcabouço teórico que se apoia a pesquisa, são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os autores alertam ainda que as categorias devem refletir os propósitos da pesquisa e, sobretudo: “os itens incluídos na categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógica e coerentemente integrados” (p. 43). Essas ponderações apresentadas pelos autores são um esforço de detectar padrões, temas e categorias que validem a pesquisa, a fim de que esta possa contribuir como um instrumento que enriqueça o trabalho de quem a consulte, obtendo informações relevantes e significativas dos dados estudados.

Cabe, antes de apresentar o próximo passo do nosso processo metodológico, apontar os nossos desafios na angariação dos documentos. Feito que esta pesquisa se dá em um cerne científico é de grande importância apresentar, não apenas os resultados e sucessos obtidos, mas também, os percalços para que, futuramente, estes estejam contabilizados em próximas pesquisas.

Estabelecemos os anos de 2013 e 2014 para a análise do jubramento, devido à impossibilidade de acesso às fichas cadastrais dos educandos de anos anteriores, uma vez que a informação obtida foi que tais documentos tinham sido enviados ao “arquivo morto”, local de alta insalubridade. Restou, então, recorrer às fichas dos jubilados que estavam acessíveis no Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP), que eram apenas destes anos.

Para conhecer mais a fundo os perfis dos estudantes jubilados, pensou-se, inicialmente, em comparar com os estudantes aprovados, para detectar semelhanças e diferenças entre estes grupos. Entretanto, não foi possível realizar a análise porque as fichas dos estudantes aprovados (os colegas de turma dos jubilados) acompanham os discentes. Quer dizer, esses estudantes estão em outro *campus* (por estarem atualmente cursando o ensino médio) ou, ainda, podem estar em outro colégio, o que impossibilita nosso acesso. Por este motivo, a alternativa encontrada foi analisar as fichas daqueles que evadiram em SCII em 2016, ou seja, um ano após a extinção do jubramento. A finalidade foi comparar estes grupos discentes, além de realizar uma análise do impacto do fim da política de jubramento.

Dando continuidade ao levantamento de dados, durante a pesquisa de campo, é preciso destacar a grande dificuldade de encontrar informações documentadas no Colégio Pedro II. Há poucas informações no sítio eletrônico do colégio sobre normas, portarias, documentos, planos que não estão mais em voga. Além das buscas em meios eletrônicos, foram feitas buscas de dados em alguns setores, como, o Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM), que é dedicado a salvaguardar a história da instituição. Apesar de ser um setor com uma equipe empenhada e prestativa que colabora efetivamente com os pesquisadores na triagem das informações de interesse do objeto de estudo, foi frustrante se deparar com vários documentos (pesquisas acadêmicas, reportagens e fotos de assuntos diversos da instituição), e só obter, apenas, um único material sobre a temática do jubramento, a cópia da dissertação da prof.^a Maria Cristina Galvão (2003), intitulada “A Jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?”. Aqui, neste processo de buscas, foi observado um fato que aguça a

curiosidade: o jubilamento, ação que perdurou por 178 anos no colégio, tinha, naquele setor, um único material de pesquisa disponível, o que pareceu uma espécie de “silêncio” institucional sobre esta prática.

Também foram feitas buscas na Coordenação de Disciplina de materiais e dados a respeito dos estudantes dos anos pesquisados – tanto os jubilados, quanto os evadidos. Entretanto, até 2017, não se tinha como prática registrar as ocorrências disciplinares em “livros-atas” ou em sistema informatizado. Apenas as próprias advertências e suspensões impressas, com explicações sucintas do ocorrido, eram o registro da ocorrência de indisciplina. Contudo, nem esses registros disciplinares foram encontrados, somente as ocorrências do ano corrente.

Tentando sanar estas deficiências do campo, mesmo que sejam dados, utilizamos a entrevista para um melhor entendimento do jubilamento dos estudantes de SCII. Foram feitas quatro entrevistas: uma com a professora dos anos iniciais do ensino fundamental Maria Cristina Galvão (pesquisadora sobre o jubilamento no CPII), que atualmente é a diretora-geral do Pedrinho de São Cristóvão (SCI); outra com uma das Orientadoras Pedagógicas de SCII, que já atuava no *campus* nos anos pesquisados; e com dois estudantes oriundos do Pedrinho em que relatam suas experiências e percepções sobre a seletividade e a socialização no Colégio Pedro II.

O complexo São Cristóvão foi o local das entrevistas, porém cada uma ocorreu em um lugar distinto dentro do *campi*: a da professora Maria Cristina Galvão ocorreu em seu Gabinete (da direção) no *campus* São Cristóvão I. A entrevista com a orientadora Pedagógica de SCII no SESOP do próprio *campus* em que atua. Já as entrevistas com os estudantes (que ocorreram concomitantes), no entorno da área da piscina. O motivo da escolha desses locais foi por serem ambientes silenciosos, agradáveis, e, por terem sido sugestões dos próprios entrevistados. Isto porque, com as entrevistas a prioridade não era o questionamento e sim a escuta com sensibilidade, empatia com as experiências vividas e relatadas naqueles instantes, a fim de compreender melhor a memória afetiva e o imaginário pessoal dos entrevistados, tal como ensina Paulo Freire (2002):

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me

opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias (p. 44).

Portanto, a autora desta dissertação procurou deixar o ambiente das entrevistas o mais confortável e acolhedor possível para os entrevistados. Para que a escuta sensível e as reflexões pautadas nas temáticas, que surgiram, fossem trocas proíficas. Com este esclarecimento, seguimos apresentando a tabela 1 que traz as informações a respeito dos entrevistados. Cabe explicar que com exceção da prof.^a Maria Cristina, as outras pessoas que cederam entrevista não terão sua identidade revelada:

Tabela 1: Informações básicas dos entrevistados.

Entrevistado	Ocupação	Ingresso no CPEI	Local da Entrevista	Duração	Data
Maria Cristina Galvão	Prof. ^a dos Anos Iniciais do E.F. Diretora-Geral de SCI (2018-2021)	1984	Gabinete da Direção de SCI	1 h	15/05/2018
Orientadora Pedagógica de SCII	Técnica em Assuntos Educacionais	2004	SESOP (SCII)	40 min	14/07/2018
Estudante 1 (sexo masculino)	Estudante do 1º ano do E.M.	2008	Área da Piscina em SC	50 min	28/06/2018
Estudante 2 (sexo feminino)	Estudante do 1º ano do E.M.	2008	Área da Piscina em SC	50 min	28/06/2018

As entrevistas foram organizadas de maneira semiestruturada, ou seja, através de perguntas fundamentadas em hipóteses que se relacionam a temática deste estudo, complementadas por outras questões que surgiram ao longo da conversa. Segundo Lüdke & André (2003), este tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, devido às respostas não ficarem condicionadas a uma padronização de alternativas.

Um dos aspectos mais importantes da entrevista semiestruturada é que o entrevistado tem a oportunidade de articular o pensamento, enquanto fala, de maneira espontânea, a respeito do assunto que está em pauta como também a respeito das ações dos outros indivíduos ao seu redor. Por isso, as autoras afirmam ainda que a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que “ela permite a captação imediata e

corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (*Idem, ibidem*, p. 34), além da oportunidade de corrigir e esclarecer ou até mesmo adaptar as informações almejadas.

Para as autoras, a entrevista qualitativa fornece informações básicas para a compreensão das relações entre as pessoas envolvidas e o meio que estão inseridas. Logo, o objetivo do entrevistador é ter uma compreensão minuciosa das motivações, valores, atitudes e crenças em relação aos comportamentos dos atores sociais em contextos sociais específicos (LÜDKE & ANDRÉ, 2003). Por este motivo, a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel primordial, em combinação com a análise documental, no sentido de aprimorar o mapeamento e a interpretação das questões postas neste estudo.

Vale destacar que, como veremos no último capítulo, não tivemos a oportunidade de entrevistar os estudantes jubilados que colaborariam com o relato da trajetória escolar dentro e fora do CPII, trazendo sua visão e reflexões acerca de tal experiência.

III- Estrutura da dissertação

Tendo clareza dos aportes que sustentam nossa pesquisa, indicamos, na sequência, a estrutura da dissertação, que, além deste capítulo introdutório, divide-se em quatro partes:

- O capítulo 1, “Desigualdade Educacional”, busca traçar, em linhas gerais, algumas correntes, no campo da sociologia da educação, a respeito do debate sobre desigualdades educacionais que sofre influência da desigualdade social. Muitos autores discorrem sobre a temática de desigualdade no campo educacional, entretanto, baseamo-nos em Bourdieu e Passeron (2014); Bourdieu (2015) e Lahire (1997). Em relação à desigualdade educacional no Brasil, nos apoiamos nos estudos de Costa Ribeiro (2011) e Hasenbalg (2003).
- Em seguida, no Capítulo 2, “História, expansão e oportunidades de acesso e permanência no Colégio Pedro II”, aborda-se brevemente a história do Colégio, com foco nas mudanças institucionais a respeito de políticas de ampliação do acesso e permanência. Para melhor situar a leitura, trazemos algumas mudanças significativas na organização do complexo São Cristóvão, como também algumas características do *campus* SCII, foco desta pesquisa.

- No capítulo 3, “Os estabelecidos e os *outsiders* de São Cristóvão II”, traz o debate sobre os estudantes oriundos de sorteio e de concurso. Apresentando uma analogia com a obra de Elias e Scotson (2010), “Os estabelecidos e os *outsiders*”, com a interpretação de que, por um lado, um grupo discente (predominantemente oriundos do Pedrinho) que é marginalizado (*outsiders*) por conta do rendimento escolar insuficiente e, por outro, de um grupo que, pelo bom rendimento (que ingressaram por concurso), é valorizado pela comunidade escolar e, portanto, inserido dentro do sistema educacional do Pedro II (estabelecidos).
- O capítulo 4, “A análise do perfil dos estudantes jubilados de 2013 e 2014 e evadidos de 2016 em SCII”, apresenta a análise dos dados levantados, os percursos escolares dos educandos investigados, que nos ajudaram a desvelar o perfil desses estudantes.
- Por fim, apresentamos nossas considerações finais que configuram o resumo do que foi trabalhado e o prospecto para novas pesquisas. Estas são seguidas pelas referências bibliográficas que embasaram as reflexões no decorrer de todo o processo de escrita e análise, bem como pelos anexos, contendo o modelo de ficha cadastral e o roteiro das entrevistas semiestruturadas.

1. Desigualdade Educacional

Neste capítulo serão discutidos conceitos, teorias e reflexões a respeito das desigualdades educacionais e suas possibilidades interpretativas à luz do pensamento do campo da sociologia da educação, os quais contribuem para analisarmos a questão de cor/raça, gênero, da origem familiar, do meio social e da escola como condicionantes das chances de progressão educacional dos estudantes em diferentes níveis dentro do sistema de ensino. Nesta ótica, as análises são críticas ao modelo vigente de sociedade e de escola. Por meio destas, revela-se a forte permanência dos efeitos dos recursos e heranças familiares nas chances de progressão educacional dos estudantes no sistema de ensino brasileiro, acarretando grandes desigualdades educacionais, ocasionadas pela forte segmentação educacional entre os educandos de diferentes camadas sociais.

1.1- A permanência das desigualdades educacionais com a ampliação do acesso à escola para as classes populares

No século XX, principalmente no final da 2ª Guerra Mundial (1939-1945), os países capitalistas foram se tornando mais urbanizados. Diante disso, intensificava o discurso de que a escola era um dos principais instrumentos de mobilidade social¹. Tal situação ocorreu devido a muitos países, no pós-guerra, passarem por processo de desenvolvimento econômico e industrial que exigia mão-de-obra cada vez mais qualificada. Com isso, o sistema educacional era visto como o responsável em atender a essa demanda do mercado de trabalho na efetiva ampliação do acesso à escolarização e na qualificação em todos os níveis.

Desta forma, naquele período, começaram as primeiras mobilizações políticas de expandir o acesso à escola para as classes populares. Concomitantemente a essas ações, predominava uma visão, sob uma perspectiva funcionalista², otimista acerca do papel da escola na sociedade moderna, atribuindo a ela o papel de construção de uma sociedade

¹ Mobilidade social significa o deslocamento de indivíduos ou grupos entre posições socioeconômicas diferentes. Tal fenômeno pode ocorrer em dois sentidos: de forma ascendente (quando há um aumento nos ganhos financeiros, o que acarreta no maior acesso a bens e serviços) ou, no sentido contrário, de forma decrescente (GIDDENS, 2005).

² Ver a Teoria Funcionalista da escola de Talcott Parsons. PARSONS, Talcott. *La estructura de la acción social*. Madri: Guadarrama, 1968. FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Morais, 1980.

verdadeiramente democrática, equânime e justa.

Portanto, o acesso à escola pública para as classes populares era visto como garantia de igualdade de oportunidades para todos sem distinção, dando a ideia de que os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino em condições iguais e aqueles que se destacassem, por seus dons individuais, avançariam, naturalmente, em suas trajetórias escolares, tendo como consequência, a mobilidade social. Com isso, as oportunidades de ascensão socioeconômica eram entendidas como possíveis a todas as classes sociais, sendo que a capacidade, o talento e a competência eram interpretados como os únicos elementos definidores do sucesso individual (NOGUEIRA, 2010).

Entretanto, a impossibilidade de a escola garantir a ascensão social para todos, característica de alguns modelos econômicos no sistema capitalista, fez com que os cidadãos que não tinham a qualificação mínima para conseguir trabalho formal, buscassem meios de sobreviver nas cidades, através da informalidade e do subemprego. Surge desse modo, o entendimento de que a educação permitia, no máximo, o ingresso na escola, mas afunilava as chances de êxito de parte desses sujeitos. Assim, a escola seriada, por meio da reprovação, cumpria, mesmo que implicitamente, a função social de selecionar os que prosperariam ou não.

Diante deste cenário, a estrutura social do capitalismo revelava a forma como as oportunidades educacionais eram diferentemente distribuídas entre as classes sociais. Em decorrência disso, em meados dos anos de 1960, a sociologia da educação passou a interpretar o sistema educacional de forma crítica. Surgiu, assim, uma contraposição à tese de que a educação neutralizaria as desigualdades sociais ao promover uma política educacional com base na equalização social e na democracia. Diversos estudos passaram a demonstrar que as desigualdades educacionais permaneciam, mesmo com a expansão do acesso ao sistema escolar. Naquele momento, tais pesquisas apontavam que as disparidades sociais eram enraizadas em uma estrutura de classes que influenciava o desempenho educacional dos estudantes. E, dentro da escola, tal fenômeno se agravava pelo fato dos sistemas escolares não levarem em consideração as origens das diferenças socioeconômicas, ou seja, não reconhecia as contradições entre demandas pessoais e sociais dos estudantes.

Nesta lógica, as características que se destacavam nos sistemas educacionais eram o dualismo escolar e a forma de seleção, dos diversos estudantes, para ingressar na escola. Por exemplo, naquele momento, a escola primária acolhia a maioria das crianças, inclusive aquelas de baixa renda. Entretanto, com o avanço nas séries

escolares, percebia-se que a escolarização era mais restrita, ocorrendo uma espécie de triagem, por meio de “provas” de transição de um segmento para outro, em que apenas os estudantes das classes médias e altas tinham suporte econômico e familiar para conseguir a progressão escolar. Esse recrutamento dominante ficou caracterizado por uma seleção que ultrapassava a escola, ou seja, não era diretamente o sistema escolar que realizava a distribuição dos estudantes e sim as desigualdades sociais que comandavam diretamente o acesso às diversas etapas de ensino. Assim, as injustiças e as desigualdades sociais eram os fatores que diretamente causavam as desigualdades escolares (DUBET, 2015).

Por este motivo, a escola passa a ser duramente criticada por diversos pesquisadores e o papel dos sistemas de ensino na sociedade é radicalmente reinterpretado, descortinando-se uma realidade encoberta pela difusão da ideologia de classes dominantes. A partir desse novo paradigma, entende-se que a escola, longe de diminuir as desigualdades, as mantém e as reproduz. A seguir, veremos algumas pesquisas de Pierre Bourdieu (2015), James S. Coleman (1966)³ e Bernard Lahire (1997) a respeito das desigualdades educacionais e o processo de escolarização nos meios populares.

1.2- A contribuição da Teoria da Reprodução e da Violência Simbólica para o entendimento das desigualdades educacionais

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) são os precursores da corrente sociológica conhecida como “Teoria da Reprodução”, desenvolvida no início da década de 1970. Os autores analisaram o sistema de ensino francês e identificaram que a instituição escolar, ao invés de contribuir com a ascensão e mobilidade social, ratificava e reproduzia as desigualdades, concluindo que a expansão do acesso à escola pública não rompeu com desigualdades sociais.

Assim, o sistema educacional era um instrumento conservador, de reprodução das desigualdades, o qual garantiria a manutenção das relações desiguais desses grupos ou classes, através da eliminação precoce e brutal das crianças oriundas de famílias culturalmente e economicamente desfavorecidas. Através da prática da seleção escolar,

³ O Relatório Coleman de acordo com Bonamino, Alves e Franco (2010) foi um estudo encomendado pelo *Act of Civil Rights*, sendo inovado. “Primeiramente, reuniu informações de mais de meio milhão de estudantes, contendo dados não somente dos estudantes e de suas escolas, como também do desempenho escolar de cada um. Em segundo lugar, abordou a relação entre insumos escolares e o desempenho dos estudantes” (p. 487).

os estudantes que eram vítimas de tal seleção, acreditavam não só que não tinham a capacidade de frequentar a escola, mas também, que lhes faltavam dons e méritos para a progressão escolar.

Logo, Bourdieu e Passeron (2014) constatam que, nas sociedades capitalistas, os estudantes não competem em condições relativamente igualitárias na escola; além disso, demonstram que os discentes são sujeitos socialmente constituídos que carregam um arcabouço cultural e social diferenciado, no qual pesam as heranças sociais e familiares. Afirmam ainda que existe uma correlação estreita entre algumas variáveis pertinentes ao perfil da família e do meio social na progressão escolar dos estudantes. Dentre estas variáveis, destacam a formação cultural dos pais/responsáveis dos educandos, o local de residência, o tipo de estabelecimento de ensino, o quantitativo de integrantes por família, dentre outros fatores. No entanto, nenhuma dessas variáveis isoladamente desempenharia um fator determinante.

Desta forma, a progressão na trajetória escolar de um estudante não poderia ser explicada somente pela sua constituição biológica, psicológica ou pelos dons individuais; a origem social também deve ser contabilizada, por ser um fator que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis, diante das exigências escolares. Além disso, a herança cultural e comportamental, transmitida pela família inclui certos componentes que interferem na escolarização e passam a fazer parte da própria subjetividade do educando. O capital cultural⁴ e o *ethos*⁵ conjunto de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuem para definir as suas atitudes e ações no meio social e escolar. Portanto, o sucesso escolar sofre influência direta do *ethos* familiar e do capital cultural que devem ser convergente com os valorizados na escola (NOGUEIRA, 2015).

Desta forma, pode-se afirmar que a escola se configura como um desses espaços sociais de tensões, disputa e relações onde circulam regras, códigos sociais e valores comuns a essa instituição. Aqueles que destoam, dos padrões comportamentais esperados, ficam marginalizados e excluídos, por não terem o arcabouço cultural e comportamental esperado no ambiente escolar. Nogueira (2015) ratifica que o comportamento e demais práticas sociais de classes dominantes são convergentes com aqueles valorizados pela escola o que permitiria acesso a percursos escolares marcados

⁴ São saberes e práticas reconhecidos pela classe dominante que os mantém ou contribui para elevar suas posições sociais. Ver mais em “A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino” (Bourdieu; Passeron, 2014).

⁵ É uma palavra de origem grega. É usada para descrever o conjunto de costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento que caracterizam pessoas, grupos, comunidade ou nação.

pelo sucesso, legitimado, pelo sistema educacional. Assim, a transmissão dos valores culturais e sociais para as futuras gerações entre famílias de classe sociais favorecidas estaria garantida.

Portanto, a escola não é um mecanismo transformador da realidade social, pelo contrário, acaba por reproduzir e legitimar os privilégios, as hierarquias e a distinção social. Neste sentido, o processo de escolarização não seria imparcial, pois, por exemplo, o conhecimento, o ensino e as avaliações escolares não teriam critérios universalistas; ao contrário, seria privilegiado e direcionado àqueles que estão familiarizados com o capital cultural das classes dominantes.

Bourdieu e Passeron (2014) discorrem que a estratificação, então, é permanentemente produzida e reproduzida pelo sistema de ensino onde: “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (p. 26). Com isto, as práticas pedagógicas acentuam ainda mais as diferenças encontradas no cotidiano escolar, sendo que aqueles que são tidos como dominados nesse processo acabam por aceitar, na maioria das vezes implicitamente, a imposição das condutas; outras vezes, aceitam à sua revelia ou até contra sua vontade, contribuindo para sua própria dominação:

...tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por meio de manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na "fratura do eu", a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais. (BOURDIEU, 2015, p. 206)

Percebe-se que a escola não integra valores diversificados e sim conserva valores específicos e certos comportamentos e, assim, negando quaisquer outras culturas – acarretando em processo de desculturação dos estudantes de classes populares no ambiente escolar para conseguir permanecer na instituição de ensino. Pois, quando se tem um planejamento escolar padronizado e engessado, não há possibilidade de inclusão das diferenças existentes entre o corpo discente, motivo pelo qual a diversidade cultural e social é alijada, forçando a uma homogeneidade. Esse contexto propulsiona as mais

variadas formas de discriminação, sejam elas em relação à condição social, cor/raça, sexo ou gênero.

De acordo com Bourdieu (2015), a permanência das desigualdades é uma temática, na maioria das vezes, invisibilizada e naturalizada, pois a sociedade internalizou que a igualdade é conquistada, sendo fruto do esforço, da luta e do empenho individual, ou seja, proporcionada pela meritocracia. Nessa lógica, conclui-se que a igualdade a que se refere às instituições de ensino, é injusta, no momento em que uma sociedade pretensamente democrática protege a manutenção e transmissão dos privilégios para um determinado grupo.

Logo, se a escola atribui vantagem somente àqueles que já a detém, facilmente serão esses que alcançarão as metas estipuladas pela instituição. Já aqueles que pertencem às classes populares terão um processo muito mais longo, pelo fato de terem que aprender os códigos simbólicos e culturais desse capital cultural legitimado pela escola. Diante disso, a instituição representa uma ruptura no que tange aos valores e saberes do seu cotidiano social e familiar, dificultando, então, que tenham êxito nos termos propostos pela instituição escolar.

Assim, os estudantes vindos das classes populares, ao ingressarem no sistema escolar, ambiente o qual está predisposto suas próprias regras e métodos, ao tentarem burlar ou confrontarem essa cultura, em uma tentativa de resistência a essa homogeneidade, são vistos como àqueles com atitudes inadequadas e reativas. Nesta ocasião que ocorre a violência simbólica⁶ legitimada no chão da escola: padronizando o estudante nos modelos sociais e escolares esperados pela classe dominante.

Com isso, retomando a ideia da escola pelo viés otimista, através da educação, teoricamente, o estudante deveria ter uma formação crítica que o permitisse, identificar as situações que o marginaliza e exclui, como também, detectar outras formas que ocorre a violência simbólica. Contudo, no contexto atual, o sistema escolar tem sido instrumento que legitima, mantém e reproduz as estruturas sociais. E, sim educando, somente, aqueles que estavam enquadrados nos moldes valorizados pela instituição. Seguindo esta ideia, a seguir, apresenta-se uma das pesquisas de maior relevância ocorridas nos EUA a respeito da educação das classes menos favorecidas e alguns reflexos naquele país.

⁶ Processo em que a classe, de maior poder econômico e social, impõe sua cultura às classes dominadas. Para Bourdieu e Passeron (2014) a cultura é arbitrária, pois não se acomoda em uma realidade natural. Logo, a cultura popular é desvalorizada, tornando-se ilegítima e marginalizada.

1.3 – A pesquisa educacional de James Coleman

Outro estudo de relevância, ocorrido na década de 1960, que contribuiu para evidenciar a persistência das desigualdades educacionais, mesmo com a expansão do acesso à escola, foi o Relatório Coleman, realizado nos Estados Unidos. Esta pesquisa identificou que havia uma distribuição desigual do desempenho escolar baseado na origem social e familiar dos estudantes naquele país, convergindo com as pesquisas de Bourdieu (2015) e sua equipe, apontando que as diferenças socioeconômicas dos estudantes interferiam diretamente no desempenho escolar.

Coleman explicitou que a análise da origem familiar está centrada em três bases: capital econômico (mensurado pela renda e riqueza da família), capital humano (educação dos pais/responsáveis) e capital social (relação familiar). O primeiro (econômico), diz respeito à disposição dos recursos e estruturas oferecidas pela família que dão apoio ao desenvolvimento da aprendizagem, tais como: cursos extraescolares, materiais didáticos etc. O segundo colabora com o auxílio intelectual dos responsáveis que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. E, por último, o capital social que é a relação familiar que oferece suporte na rotina de estudos, como também, dá base para os aspectos emocionais e psicológicos do estudante (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007).

Dessa tríade, o capital social tem destaque em muitas pesquisas educacionais, pois este conceito traz dados importantes a respeito da relação entre contexto familiar e desempenho escolar, conforme afirmam Alves, Ortigão, Franco (2007):

Uma investigação realizada em escola pública distrital americana revelou bem a dinâmica do capital social, na qual se verificou que um número considerável de famílias asiáticas migrantes comprava sempre duas cópias de cada livro didático indicado pelos professores. O segundo livro destinava-se ao estudo da mãe, para que pudesse auxiliar seu filho a ter um bom desempenho na escola (p. 166).

Este exemplo, corroborando com Coleman (1988 *apud* Ortigão; Franco, 2007) mostra que embora o capital humano dos pais/responsáveis seja de baixa escolaridade; o capital social (a relação familiar) é alto. Com isso, demonstra que, em alguns casos, o capital social torna-se mais relevante no processo de escolarização do que o capital humano dos responsáveis. Se os pais ou qualquer outro parente, que faça parte do cotidiano do estudante, e que tenha alta escolaridade, não contribuir na sua aprendizagem e na sua escolarização, tornar-se-á irrelevante esse capital humano para

esses estudantes.

Assim, Alves, Ortigão e Franco (2007) mencionam outro estudo de Coleman (1988) que apontam os reflexos da ausência de capital social familiar nas taxas de não conclusão do ensino secundário⁷. A variável “presença dos pais” trouxe como resultado que os estudantes que tinham pais separados, tinham maior probabilidade de sair da escola. Já para a variável “número de irmãos” quanto maior o quantitativo, maior a porcentagem dos estudantes que não concluíram a escola. A constatação é que “a taxa de não conclusão, entre estudantes matriculados na 2ª série, é de 6,4% maior para aqueles que tinham quatro irmãos do que aqueles que tinham somente um irmão” (p.166).

Os autores informaram ainda que naquela pesquisa, a análise conjunta das duas variáveis mencionadas, anteriormente, aponta que os estudantes da 2ª série que tinham quatro irmãos e tinham a presença, somente, de um dos pais em sua residência aumentava a taxa de não conclusão para 22,6%. Já aqueles estudantes que tinham apenas um irmão e a presença de ambos os pais a taxa caiu para 10,1%. Outro dado importante da pesquisa é que os pais que não tinham expectativa dos filhos ingressarem na universidade apresentaram a taxa de não conclusão de 8,6% maior do que para os estudantes que os pais projetavam que os filhos cursassem uma faculdade. Com isso, podemos inferir que o capital econômico ou a família ser oriunda de classes menos favorecidas não são os únicos fatores que interferem na trajetória escolar. O capital humano, e, em especial, o capital social também têm influências relevantes neste processo.

Embora, as pesquisas apontem as classes populares como àquelas com propensão a ter uma trajetória escolar mais acidentada; muitos estudantes, dessas classes, conseguem romper com esta lógica e, obtém o sucesso escolar. Por este motivo, a seguir, entenderemos através dos estudos de Lahire (1997) como indivíduos, das classes sociais menos favorecidas, conseguiram romper com o sistema do fracasso escolar que historicamente é associado como destino escolar deste grupo social.

⁷ Os dados são da amostra de estudantes da avaliação *High School and Beyond* (Ortigão e Franco, 2007).

1.4- O Sucesso Escolar nos meios Populares: A Percepção de Lahire no acesso dos pobres à Escola

A obra de Lahire⁸ (1997) converge com a teoria de Bourdieu (2014, 2015), especialmente ao considerar o sujeito como um ser que se constitui por meio de processos de socialização adquirindo um patrimônio de disposições que passam a orientar suas ações. Ambos os autores criticam as perspectivas subjetivistas ou individualistas as quais concebem o sujeito como capaz de tomar decisões de maneira livre, racional ou reflexiva.

Entretanto, Lahire (1997) aponta que há diversidade na desigualdade social e educacional em decorrência da subjetividade vivida pelos indivíduos no processo de socialização. A partir desta reflexão, o autor se distancia de Bourdieu (2015), pois seu argumento baseia-se, principalmente, na análise empírica mais detalhada, por um lado, dos processos de socialização por meio dos quais os aparatos culturais (códigos, comportamentos etc.) são incorporados e que nem sempre são passíveis de serem descritos em um campo de pesquisa.

Com isto, a finalidade de Lahire (1997) é de revelar a gama de diversidades culturais entre as pessoas, como também, apontar os caminhos para uma abordagem nova dessa realidade multifacetada. Todas as crianças analisadas na sua pesquisa eram de origem semelhante do ponto de vista socioeconômico; entretanto, uma série de diferenças, ligadas ao cotidiano, rotina, às práticas e a forma de se relacionar de suas famílias, faz com que cada estudante tenha uma experiência de socialização e incorporação de práticas sociais distintas, como também, estabelecendo uma relação particular com a escola e os processos de ensino e aprendizado. Com isso, compreende-se que esses estudantes não ficam restritos a serem representantes de uma categoria socioeconômica, mas serem analisados como sujeitos complexos, cujo comportamento escolar só pode ser compreendido a partir de uma análise atenta à diversidade das relações sociais, como também, a observância do seu autoconhecimento, controle emocional, autoestima e autoafirmação, segurança etc.

Durante sua pesquisa, Lahire (1997) identificou que alguns pais/responsáveis tinham capital cultural elevado. Diante disto, observou se este era transmitido no cotidiano e na rotina das famílias em que o estudante fazia parte. Além disso, o estudo do pesquisador trouxe a necessidade de identificar se havia outros parentes que tinham

⁸ A obra “Sucesso escolar nos meios escolares: as razões do improvável” (1997).

convívio frequente com os educandos, como avós, tios, irmãos, que pudessem contribuir para a transmissão desse capital.

Logo, a análise da rotina familiar, realizada pelo autor era centrada nas seguintes práticas: leitura e escrita, a renda da família, os modos de exercício da autoridade dos pais/responsáveis, as relações familiares que beneficiavam o processo de escolarização. Esses são exemplos que trouxeram pistas, durante a pesquisa, dos motivos para o sucesso ou fracasso escolar. Devido ao fato de que cada grupo familiar exercia de maneira distinta, suas relações e práticas sociais e, conseqüentemente, essas diferenças interferiram no processo de socialização e trajetória escolar daqueles educandos. (NOGUEIRA, 2013)

Com isso, o autor ressalta a importância de se ter cuidados para não haver generalizações nos resultados das pesquisas que utilizam modelos macrosociológicos, para não causar negligências na escala individual. Contudo, não significa que o pesquisador negue a relevância do conhecimento macrosociológico da realidade social. Pelo contrário, o autor apenas sublinha que para conhecer os processos de escolarização de cada estudante, não se pode restringir a uma análise em escala coletiva, sem levar em consideração outros fatores como sociais, familiares, culturais, escolares etc. Por exemplo, assegurar que um estudante, cujos pais obtêm capital cultural elevado e/ou nível de escolaridade alto, terá, conseqüentemente, desempenho escolar satisfatório; é passível de erro. Pois esta afirmação baseada nesta única variável deixa lacunas. Para ter uma contundência é necessário articular a outros fatores que influenciam a escolarização. Contudo, o capital cultural dos pais pode ser um dado muito importante, que pode fornecer pista para a compreensão de alguns dos comportamentos deste estudante, mas para realizar um estudo a respeito da trajetória escolar desse indivíduo, seria necessário construir uma abordagem mais complexa.

Além disso, Lahire (1997) apresenta uma constatação valiosa, o fato de que o estudante é protagonista no processo de sua escolarização, sendo um sujeito ativo que pode contribuir pelo seu próprio sucesso escolar:

Todas as crianças parecem ter interiorizado precocemente — por razões de singular economia socioafetiva que a análise sociológica das relações de interdependência tenta reconstruir — o ‘sucesso’ escolar como uma necessidade interna, pessoal, um motor interior. Assim, elas têm menos necessidade de solicitações e de advertências externas do que outras crianças, e até parecem, às vezes, mais mobilizadas do que os pais (LAHIRE, 1997, p. 285).

Apesar das adversidades, pertinentes à situação socioeconômica, essa motivação dos estudantes; essa autodisciplina e compromisso com a própria trajetória escolar tem forte relação com a mobilização familiar em prol da educação, que é encarada como um viés de emancipação social. Isso aumenta a probabilidade de êxito escolar nos meios populares. Por fim, o pesquisador faz outra ressalva, que nem todos os estudantes que alcançam o sucesso escolar, nos meios populares, têm um ambiente favorável, incentivador e acolhedor de suas famílias, em relação aos estudos. E, mesmo havendo mobilização e apoio familiar, isso não garantiria bons resultados escolares.

Na próxima seção serão analisadas as desigualdades educacionais no Brasil, apresentando a relação destas, com a permanência e superação das desigualdades socioeconômicas no país. Nesta ótica, questiona-se: como romper este círculo vicioso? Qual o papel da escola neste processo? De que maneira o efeito escola pode equalizar as desigualdades educacionais?

1.5 – Raça, Gênero e Origem Socioeconômica: Fatores de Desigualdade Educacional no Brasil.

O Brasil por mais de 300 anos escravizou pessoas de origem africana. Sendo o último país a decretar a abolição⁹. Após esta decisão, não houve políticas públicas que dessem suporte aos ex-escravos. Diante disto, a maioria dessas pessoas ficaram marginalizadas em relação a moradia, emprego e educação. Esta situação tornou-se mais crítica, no final do século XIX, com o incentivo do governo federal à imigração europeia, “numa tentativa explícita de branquear a população nacional”. Com isso, os europeus eram a preferência no momento de contratação de pessoas tanto na agricultura quanto na indústria, reforçando a exclusão dos negros¹⁰ (HERINGER, 2002).

Florestan Fernandes (2008) apontou em um estudo pioneiro sobre desigualdade racial que, na primeira metade do século XX, um pouco mais de 90% das pessoas empregadas no setor industrial, na cidade de São Paulo, eram estrangeiras, principalmente de origem italiana. Consequência de ideais racistas disseminadas de que os negros eram sujeitos subdesenvolvidos e menos aptos para determinadas atividades laborais. Logo, naquela época o pensamento vigente era de que o país só iria se

⁹ Vale lembrar que a escravidão no Brasil teve início no XVI e abolição no século XIX em 1888.

¹⁰ O conceito “negro” abarca pretos e pardos.

desenvolver se adotasse o modelo do homem branco europeu. O que acarreta em consequências ainda nos dias de hoje.

Mesmo nas últimas décadas, com o advento de políticas públicas mais democratizadas: reflexo da promulgação da Constituição Federal de 1988, que é referendada mundialmente como constituição cidadã, pelo fato de ampliar os direitos sociais para todos os brasileiros, independentemente, da sua raça, gênero e/ou situação socioeconômica. O país ainda tem como marca principal as desigualdades sociais: resultado dessa construção sócio-histórica-cultural mencionada anteriormente.

No que tange a persistência das desigualdades sociais no Brasil, pesquisas como as de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva (1979; 1988; 1992, *apud* RIBEIRO, 2011), trazem como uma de suas conclusões a variável da raça¹¹ sendo determinante. Outras variáveis são associadas no processo de estagnação ou mobilidade social tais como: sexo, local de moradia, naturalidade, renda, falta de acesso a bens culturais são alguns fatores que corroboram para uma relação socioeconômica hierárquica. Isso alerta para o fato de que as desigualdades ocorrem não só de forma padronizada e repetitiva, mas também utilizam outros mecanismos, assim como afirma Martins (2012) ao dizer que as dimensões desiguais não são estáticas, outras vão surgindo com o passar do tempo.

Por isso, essas desigualdades refletem em todos os campos, dentre eles na educação formal. De acordo com Heringer (2002) a escolarização é geralmente apresentada pelos pesquisadores como um dos principais fatores associados ao alcance de melhores oportunidades no mercado de trabalho e, conseqüentemente, uma melhor posição socioeconômica. Para a maioria da população, a progressão escolar é associada a uma possibilidade de ascensão social.

Neste contexto, percebe-se a relevância da “análise das oportunidades educacionais de brancos e negros no Brasil” (HERINGER, 2002, p. 60). No país, os negros correspondem a 54,9%¹² da população brasileira, mesmo assim, são eles que historicamente representam o maior índice de analfabetos, ou quando conseguem ingressar no ensino básico, são aqueles que têm uma trajetória escolar de curta duração (sem concluir a educação básica). Como consequência, dessa trajetória escolar

¹¹ O conceito de raça adotado nesta dissertação é o de “raça social” conforme explicitado por Guimarães (1999), isto é, não se trata de um fato biológico, mas de construtos sociais que mantêm e reproduz diferenças e privilégios.

¹² Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016, <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>, acesso em 27/03/2018.

acidentada ou rompida precocemente, é a minoria da população que ingressa nas universidades.

Diante deste cenário, a tabela 2, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/ IBGE, apresenta dados a respeito da taxa de analfabetismo de 1995 a 2015, em que ratifica que os negros representam o grupo populacional com maior índice de analfabetismo.

Tabela 2: Taxa de analfabetismo, segundo categorias selecionadas Brasil e grandes regiões - 1995 a 2015

Categorias	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
15 anos ou mais																			
Brasil	15,5	14,6	14,7	13,8	13,3	12,4	11,9	11,6	11,5	11,1	10,5	10,1	10,0	9,7	8,6	8,7	8,5	8,3	8,0
Norte	13,3	12,5	13,5	12,6	12,2	11,2	10,3	10,5	13,0	11,9	11,7	11,3	11,2	10,9	10,2	10,0	9,5	9,0	9,1
Nordeste	30,5	28,7	29,4	27,5	26,6	24,2	23,3	23,1	22,4	21,9	20,7	19,9	19,4	18,7	16,8	17,4	16,9	16,6	16,2
Sudeste	9,3	8,7	8,6	8,1	7,8	7,5	7,2	6,8	6,6	6,6	6,0	5,8	5,8	5,7	4,8	4,8	4,8	4,6	4,3
Sul	9,1	8,9	8,3	8,1	7,7	7,1	6,7	6,4	6,3	5,9	5,7	5,5	5,4	5,5	4,9	4,4	4,6	4,4	4,1
Centro-Oeste	13,3	11,6	12,4	11,1	10,8	10,2	9,6	9,5	9,2	8,9	8,3	8,1	8,2	8,0	6,3	6,7	6,5	6,5	5,7
Localização																			
Urbano	11,4	10,7	10,7	10,0	9,7	9,5	9,1	8,9	8,7	8,4	7,9	7,6	7,5	7,3	6,5	6,6	6,4	6,3	5,9
Rural	32,6	31,1	32,0	30,2	29,0	28,8	27,7	27,3	25,8	25,0	24,2	23,3	23,4	22,6	21,1	21,1	20,8	20,1	19,8
Sexo																			
Masculino	15,4	14,4	14,6	13,8	13,3	12,5	12,0	11,7	11,7	11,4	10,8	10,4	10,2	9,8	8,8	9,0	8,8	8,6	8,3
Feminino	15,6	14,7	14,8	13,8	13,3	12,3	11,7	11,5	11,3	10,9	10,2	9,9	9,8	9,6	8,4	8,4	8,2	7,9	7,7
Raça ou Cor																			
Branca	9,5	9,3	8,9	8,4	8,3	7,7	7,5	7,1	7,2	7,0	6,5	6,2	6,2	5,9	5,3	5,3	5,2	5,0	4,9
Negra	23,4	21,7	22,2	20,8	19,8	18,2	17,2	16,9	16,3	15,5	14,7	14,2	13,7	13,4	11,8	11,8	11,5	11,1	10,6
Faixa Etária																			
15 a 17 anos	6,5	5,8	5,4	4,6	3,7	3,0	2,6	2,3	2,1	1,9	1,6	1,7	1,7	1,5	1,2	1,0	0,8	0,9	0,8
18 a 24 anos	7,4	6,7	6,8	5,8	5,4	4,8	4,2	3,8	3,7	3,3	2,8	2,5	2,4	2,1	1,7	1,6	1,5	1,3	1,2
25 a 29 anos	9,3	8,1	8,6	7,7	7,2	6,8	6,4	5,9	5,9	5,8	4,8	4,5	4,2	3,6	2,9	2,7	2,3	2,1	1,9
30 a 39 anos	10,9	10,1	10,2	10,1	9,6	9,0	8,4	8,4	8,0	7,8	7,3	6,7	6,7	6,4	5,2	5,1	4,7	4,3	4,0
40 a 49 anos	16,6	15,4	15,2	14,0	13,0	12,3	11,6	11,2	11,3	10,9	10,3	9,9	9,5	9,3	8,1	8,2	7,7	7,8	7,0
50 a 59 anos	25,6	24,3	25,1	22,7	22,4	20,1	19,7	18,3	18,1	17,4	16,2	15,2	14,4	13,5	11,4	11,8	11,4	10,9	10,1
60 anos	38,5	37,2	37,1	35,9	35,6	34,0	32,7	32,6	32,0	31,2	29,5	28,6	28,0	27,7	24,8	24,4	24,3	23,1	22,3
+																			

Ao analisar a tabela 2, com o passar dos anos, percebe-se uma considerável redução da taxa de analfabetismo. Com isso, as gerações, com idade entre 15 a 49 anos, têm índices de analfabetismo menores do que 10%. Essa progressiva queda no índice, também é alcançada ao analisarmos as raças. Se compararmos o ano de 1995 e o último, 2015, a taxa dos negros analfabetos, reduziu quase pela metade: de 23,4 para 10,6. Entretanto, comparando negros e brancos, tendo como referência o ano de 2015, a

disparidade ainda era alta, mais do que o dobro: 4,9% brancos analfabetos e 10,6% eram negros.

Ricardo Henriques (2001) *apud* Heringer (2002) constata em sua pesquisa a permanência, histórica, da desigualdade educacional entre negros e brancos, explicitando que “um jovem branco de 25 anos tinha, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade” (p. 4). O pesquisador ressaltou, ainda, que, durante o século XX, a desigualdade racial quase não teve alteração entre as gerações, mesmo com a escolaridade média, de ambas as raças terem aumentado neste período.

Um dos fatores importantes das disparidades históricas entre as raças está na sua desigual distribuição geográfica, em que pretos e pardos estão concentrados nas regiões menos desenvolvidas do Brasil (Norte e Nordeste), e os brancos nas regiões mais desenvolvidas, no Sul e Sudeste. Essa polarização de regiões é reflexo do sistema escravista, como também, pelas políticas de incentivo à imigração europeia no Sudeste e Sul, como já mencionado. A desigualdade racial, entre regiões, pode ser comprovada com os dados apresentados na tabela 2, em que os maiores índices de analfabetismo, principalmente dos negros, estão na região norte e nordeste (Guimarães, 2006).

Apesar do Brasil nos últimos anos ter passado por um grande processo de mudanças nas políticas públicas¹³, em prol da redução da desigualdade racial em diferentes campos sociais, havendo uma relativa melhora nas condições de vida da população negra, como demonstram os dados da pesquisa como do IPEA e Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED)¹⁴, como também, um aumento na média da escolaridade, conforme veremos a seguir na tabela 3, verifica-se que as disparidades raciais ainda persistem, o que evidencia a necessidade contínua da adoção de políticas públicas voltadas à melhoria das condições socioeconômicas da população negra.

¹³ Podemos explicitar duas Leis. A primeira é a [Lei 10.639/03](#), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas africana e afro-brasileira no currículo da educação básica. Sendo um mecanismo de combate ao racismo. A segunda é a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de cotas raciais, que garante a reserva de 50% das matrículas aos candidatos oriundos das escolas públicas para ingressar nos institutos federais e/ou universidades. Inserir outras leis.

¹⁴Fontes: IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) - http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6183 Acesso em 12/04/2018.

A Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) é um levantamento em convênio entre o DIEESE e a Fundação Seade que realizou no biênio 2011/2012 a pesquisa “*Negros no Trabalho*”, que identificou a concentração da população negra em atividades de menor prestígio social nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Salvador, São Paulo e o Distrito Federal. <<https://www.dieese.org.br/analiseped/negros.html>> Acesso em 12/04/2018.

Tabela 3: Síntese dos indicadores sociais de 2014

Grandes Regiões	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino (%).		
	6 a 14 anos, no ensino fundamental	15 a 17 anos, no ensino médio	18 a 24 anos, no ensino superior
Branca			
Brasil	92,7	63,6	23,5
Norte	91,9	53,8	19,2
Nordeste	91,5	52,9	19,7
Sudeste	93,1	69,5	24,4
Sul	93,0	62,9	24,0
Centro-Oeste	92,9	62,8	29,4
Preta ou Parda			
Brasil	92,4	49,5	10,8
Norte	91,5	42,8	10,5
Nordeste	91,6	44,0	9,5
Sudeste	93,7	57,3	10,9
Sul	94,1	48,5	9,6
Centro-Oeste	92,0	54,0	17,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013.

A tabela 3 aponta que os estudantes negros, em todos os segmentos, apresentaram escolaridade menor quando comparados aos brancos. A diferença fica mais acentuada se observarmos o ensino médio. Na faixa etária entre 15 e 17 anos, os negros que frequentaram este segmento representam 49,5%, quantitativo inferior aos estudantes de cor branca, cuja frequência, corresponde a 63,6%. Já no ensino superior, a situação fica mais crítica. Somente 10,8% dos estudantes negros estavam cursando uma faculdade. Entretanto, 23,5% dos estudantes brancos estavam nesta etapa, o que significa que o dobro da população branca estava na universidade.

Por isso, estudos contemporâneos no Brasil revelam que as condições sociais da maioria dos negros, ainda se aproximam dos resultados obtidos em pesquisas de anos anteriores, que mostravam que as desigualdades no país eram estruturadas em aspectos raciais. Além de apontar que as atividades/profissões de menor prestígio social, que geralmente estão relacionadas à menor exigência de escolarização são exercidas pela população negra pela exigência do baixo nível de escolaridade (RIBEIRO, 2011).

Diante deste cenário, nos últimos anos, muitos estudos analisam as desigualdades de acesso e permanência no sistema educacional no Brasil, dentre as pesquisas se destacam as realizadas por Valle Silva; Hasenbalg (2002), Carvalho (2001; 2003; 2005; 2012) e Ribeiro (2011). Esses estudos utilizam o conceito de estratificação

educacional¹⁵ para explicar a relação entre as características de origem socioeconômica dos estudantes na entrada e na saída do sistema escolar. Assim, quanto menor a correlação entre origem social e desempenho escolar, mais democrático é o sistema educacional no sentido de superar as desvantagens de origem social.

Ribeiro (2011), por exemplo, analisou as chances de progressão no sistema educacional de pessoas que nasceram entre 1944 e 1983. O pesquisador mostrou a progressão educacional a partir dos dados do IBGE da população com 25 anos ou mais. Com isso, os dados apontam que a porcentagem de pessoas com menos de quatro anos de ensino fundamental diminuiu consideravelmente de 75%, em 1960, para 28% em 2005. Já aqueles que frequentaram o ensino médio aumentaram de 1,1% em 1960, para 12,3% em 2005. O autor explica que esse aumento, dos anos de estudos, deu-se por políticas públicas federais de expansão do ensino fundamental e pela ampliação de vagas no ensino médio. Entretanto fez uma ressalva, que embora o ensino fundamental tenha sido universalizado¹⁶, não garantiu que os estudantes continuassem na escola para ingressar e concluir o ensino médio (p. 47).

Para compreender melhor essas desigualdades educacionais em sua pesquisa, Ribeiro (2011) utilizou as seguintes variáveis de análise: classe socioeconômica, raça, gênero, região de nascimento, ocupação e educação dos pais, número de integrantes da família e riqueza da família. Como resultado, o autor ratificou alguns resultados já trazidos em estudos anteriores que interferem na trajetória escolar dos indivíduos.

Assim, identificou que certas transições educacionais contribuem de forma mais intensa para essas diferenças raciais em termos de chances educacionais. Segundo ele, a primeira transição desigual é o negro conseguir concluir 1º segmento do ensino fundamental e a segunda transição é a conclusão do ensino fundamental (1º e 2º segmentos). Com isso, o pesquisador constata que brancos têm 1,5 de completar as quatro séries iniciais do ensino fundamental e 1,6 vezes mais chances de completar os anos finais do ensino fundamental. O autor sinaliza ainda que pardos têm mais chances de progressão educacional do que pretos e, portanto, sublinha que as categorias raciais inserindo pretos e pardos como negros ou não brancos limita a informação sobre a

¹⁵ Ver “Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI” <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v54n2/v54n2a06.pdf>>, acesso em 24/04/2018.

¹⁶ Dados do PNAD/IBGE mostram que a taxa de matrícula no ensino fundamental atingiu a marca de 97,7% em 2015. <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental/indicadores#porcentagem-de-criancas-de-6-a-14-anos-matriculadas-no-ensino-fundamental>>, acesso em 12/06/2018.

dimensão das desigualdades raciais.

Carvalho (2003) também identifica em sua pesquisa que o desempenho escolar está diretamente relacionado com questões de gênero e cor/raça. Em seu estudo, a autora explica que as professoras dos anos iniciais do E.F. geralmente descreviam as meninas como boas estudantes, independente da raça, e os meninos em dois grupos opostos: excelentes e complicados. Os meninos definidos como excelentes eram, em regra, brancos e de famílias de classe média. Entretanto, o interessante é que as docentes informavam que essas crianças eram consideradas indisciplinadas por serem questionadoras e muitas vezes desobedientes, mas pelo bom rendimento escolar garantia a boa avaliação das professoras.

Contudo, a avaliação dos meninos negros era distinta dos meninos brancos. Por exemplo, aqueles com comportamento questionador ou com outras condutas consideradas indisciplinadas eram fatores negativos atribuídos a esses estudantes. Somente os alunos negros que tinham características mais introspectivas ou submissas eram vistos positivamente pelas docentes.

Com isso, os dados de Carvalho (2003) e Ribeiro (2011) permitem a compreensão de que a desigualdade racial no país ocorre tanto no micro como no macro social, logo, compreende-se que a trajetória escolar dos negros ocorre em uma esfera de pré-julgamentos, estereótipos e preconceitos o que os torna vítimas dessa estrutura histórica racista.

A tese de que meninos e homens negros são verdadeiras vítimas é, muitas vezes, sustentada com base em algumas estatísticas marcadamente desfavoráveis para meninos e homens negros. Na escola, os índices de evasão e repetência escolar e as notas em exames nacionais são favoráveis a outros grupos (meninas e meninos brancos, e meninas negras). Além disso, eles são mais frequentemente suspensos e expulsos; e alguns estudos mostram que os meninos negros são desproporcionalmente considerados como tendo dificuldades de aprendizagem e indicados à educação especial (NOGUERA, 2003 *apud* CARVALHO; REZENDE, 2012, p. 52.

Por esta razão, os pesquisadores sinalizam que o fracasso escolar dos meninos negros não está relacionado apenas à questão de masculinidade agressiva (indisciplina ou rebeldia), mas a apatia ou vergonha também são fatores de fracasso desses educandos, pelo fato de não terem o ambiente acolhedor onde possam sanar as dúvidas escolares ou partilhar outras dificuldades na sua trajetória como estudante.

Carvalho (2001) elucida que geralmente, a escola espera que os meninos brancos

tenham bons rendimentos escolares para que sejam considerados excelentes alunos mesmo sendo indisciplinados. No entanto, as meninas e os meninos negros espera-se um comportamento submisso, que os reduz a discentes “bonzinhos”. Tal situação aponta a construção de um comportamento submisso entre os negros e as mulheres, indicando a hierarquia social em que os homens brancos desde a infância são privilegiados, sendo colocados no topo da pirâmide social.

Com isso, Telles (2003) explica que o racismo agrava a ascensão social dos negros em diferentes campos, inclusive, no sistema educacional, como mencionado. A autora alerta que a situação é mais acentuada àqueles considerados “pretos” devido ao fato de ser tendência na sociedade brasileira de atribuir a este termo como algo negativo; portanto, classificar os estudantes como “pardos” ao invés de pretos, como também, dos próprios estudantes se autodeclararem como morenos ou mulatos é um mecanismo de não serem classificados negativamente.

... dada a conotação especialmente negativa atribuída ao termo preto e uma cordialidade oferecida às mulheres, os brasileiros talvez evitem ofender uma mulher de pele escura de alto *status* social não classificando-a de preta (TELLES, 2003, p. 125 *apud* Carvalho, 2005, p. 93)

Ou seja, os estudantes negros, principalmente os meninos, que apresentam bons rendimentos escolares e/ou comportamento submisso, por não questionarem ou rebaterem a autoridade escolar, tendem a serem classificados com o tom de pele mais claro: pardos. Assim, como as pessoas negras que têm uma posição social mais elevada também passam por esse processo de “embranquecimento” não sendo classificadas de pretas. Isso comprova que o racismo na sociedade brasileira é estrutural e independe da classe socioeconômica do indivíduo.

Inclusive, Ribeiro (2011) identifica na pesquisa que no Brasil, o racismo se torna mais acentuado na medida em que se sobe na hierarquia de classes. Há evidências importantes que sugerem que, cidadãos negros que são de classes sociais mais altas, “teriam chances menores do que os brancos oriundos destas mesmas classes, de permanecer no topo e chances maiores de mobilidade descendente” (p. 171).

Diante desse cenário, Ribeiro (2011) explica que os efeitos da raça são constantes entre as coortes de nascimento de sua pesquisa e que a desigualdade racial está claramente presente e não muda, mesmo com a impressionante expansão do sistema educacional no Brasil, ao longo do século XX. Por isso o pesquisador faz uma reflexão em que a resposta por essa insistência de desigualdade racial, no sistema

educacional, tem a ver com o preconceito racial, assim como Carvalho (2015) constatou em sua pesquisa:

Uma interpretação fácil é a de que isso seria uma consequência da “discriminação racial”; porém, isso não está nos dados. As análises aqui apresentadas apenas indicam que a desigualdade racial é persistente, mas não que ela se deva à discriminação. O que poderia explicar, então, a continuidade dos efeitos da raça entre coortes? É ela consequência de baixa autoconfiança, de discriminação no sistema educacional ou de variáveis não medidas? Essas perguntas permanecem para serem respondidas, e espero que pesquisas futuras hajam de encará-las, usando, para tanto, dados novos e relevantes (RIBEIRO, 2011, p. 64).

Vale ressaltar, também, que a desigualdade racial, no Brasil, tem relação direta com a desigualdade socioeconômica, pelo fato do negro, por décadas, não ter tido respaldos de políticas públicas para emancipação social após a abolição da escravatura. O pesquisador explica que “o principal problema metodológico que um estudo sobre as chances de mobilidade social ascendente de pessoas em grupos de cor diferentes e com origens de classe distintas enfrenta é que, em geral, estas duas variáveis estão relacionadas” (*Idem, ibidem*, p.168). Ou seja, pretos e pardos representam o maior quantitativo de cidadãos oriundos das classes mais baixas e os brancos o maior número de pessoas que vieram das classes mais altas.

Com isso, Ribeiro (2011) ressalta que a desvantagem socioeconômica é outro fator de desigualdade que interfere no desempenho escolar dos estudantes. Essa variável é medida pela ocupação e pela educação dos pais ou responsáveis. O *status* socioeconômico do pai ou de outro responsável provedor da família interfere na trajetória escolar dos estudantes, pelo fato deles contribuírem na rotina de estudos e leitura no ambiente residencial motivado pelos pais/responsáveis, como também, a participação desses adultos na escolarização gerando um ambiente mais propício e acolhedor aos estudos, o que acarreta no melhor desempenho escolar.

indivíduos cujos pais pertenciam às classes mais altas têm mais chances de obter sucesso nas transições educacionais do que indivíduos cujos pais pertenciam a classes mais baixas. Brancos também têm mais chances de sucesso do que não-brancos, mas o peso da classe de origem é maior do que o da raça. Em outras palavras, pode-se afirmar que há mais desigualdade de oportunidades educacionais em termos de classe do que de raça. (RIBEIRO, 2011, p. 173)

Na educação básica, o peso da classe social sobrepõe ao da raça, pelo fato, principalmente, do capital cultural dos responsáveis se aproximarem ao do sistema

educacional, portanto, havendo uma extensão da residência com a escola o que contribui para um melhor desempenho escolar e, conseqüentemente, a progressão nas transições educacionais. Em outras palavras, pode-se afirmar que desigualdade racial seria o reflexo da desigualdade socioeconômica, fato este constatado em pesquisas anteriores sobre desigualdades raciais no sistema educacional (Fernandes, 2000; Silva, 1986, 2003; Soares, 2005 *apud* Ribeiro, 2011).

Diante disso, outra variável trazida pelo pesquisador é a riqueza dos pais/responsáveis. Ribeiro (2011) explica que essa riqueza não é mensurada apenas pela renda ou pelo *status* ocupacional, “mas sim, pelos bens ativos que contribuem para o capital humano dos filhos” (p. 60). Ou seja, a família pode oferecer suportes educacionais além da escola, tais como: cursos extracurriculares, aulas de reforço escolar, passeios e viagens culturais, dentre outros, que ajudam na progressão educacional.

pelo menos, 1,3 vezes mais chances de completar as transições educacionais do que indivíduos cujas famílias não tinham riqueza... É impressionante que mesmo para completar a universidade entre os que nela entraram também haja um forte efeito da riqueza dos pais, ou seja, a desigualdade de oportunidades em termos de riqueza permanece presente até a última transição do sistema educacional, momento em que a grande maioria dos outros tipos de desigualdade não existe mais (RIBEIRO, 2011, p.60)

Pode-se compreender, com a citação anterior, que a riqueza dos pais/responsáveis, investida na educação dos filhos, funciona não só como uma espécie de suporte em prol da permanência na escola, como também, um facilitador na progressão educacional em todas as transições. Com isso, os subsídios ofertados pela família, para além da escola, são fatores determinantes para o sucesso escolar.

O efeito riqueza, segundo o pesquisador, tem a tendência de surtir efeito mais forte em países como o Brasil onde há forte estratificação social e o sistema de proteção social pouco desenvolvido. Por este motivo, mesmo que a quantidade de riqueza seja ínfima é um recurso relevante para progressão escolar e um diferencial para a ascensão social do estudante.

Além da riqueza, Ribeiro (2011) aponta que a mãe é um diferencial no processo de escolarização dos seus filhos. Os estudantes cujas mães não trabalhavam fora da residência tinham 1,2 vezes mais chances de completar as séries iniciais do ensino fundamental do que aqueles que as mães trabalhavam fora. Isso se justifica pela

presença da mãe em casa, que possibilitaria acompanhar as tarefas escolares, como também, a rotina domiciliar dos filhos (p. 59).

Contudo, a característica da mãe que mais interfere em todos os segmentos escolares dos estudantes, inclusive, daqueles que concluem a universidade, é o nível de escolaridade materno. Entretanto, o pesquisador ressalta que, de todas as transições escolares, esta variável tem maior influência no ensino fundamental e ensino médio, momentos em que o estudante está mais próximo do círculo familiar.

Um jovem cuja mãe tenha completado 12 anos de escola (um ano de universidade), por exemplo, tinha 19 vezes mais chances de ingressar e concluir o ensino médio do que aqueles cujas mães não tinham escolaridade (RIBEIRO, 2011, p. 48).

Além da mãe, a progressão educacional também tem influência positiva quando a estrutura familiar é composta pelo pai e mãe, ou seja, estudantes cuja família é monoparental, com a ausência do pai ou da mãe, tendem a ter maior probabilidade de uma trajetória escolar acidentada, por exemplo, por repetência ou até mesmo interrompida.

Indivíduos que cresceram em famílias com presença do pai ou da mãe têm pelo menos 1,3 vezes mais chances de completar o ensino básico e ingressar na universidade do que indivíduos que cresceram em famílias com outros tipos de composição, sendo a maioria sendo famílias monoparentais (RIBEIRO, 2011, p. 61).

Uma possível justificativa disso se dá pelo fato de ter dois responsáveis pela família que compartilham ou dividem tarefas, seja: por prover renda, cuidados domiciliares ou zelar pelos filhos. Já em famílias monoparentais essas responsabilidades ficam concentradas em um adulto apenas o que dificulta oferecer subsídios para o estudo ou o acompanhamento da rotina da escolarização dos filhos.

Quanto à estrutura familiar na relação com a desvantagem educacional não envolve apenas a presença ou ausência dos pais/responsáveis. O quantitativo de irmãos, em idade escolar, também interfere na escolarização, e conseqüentemente, na trajetória. Por este motivo, quanto maior o quantitativo de irmãos, maior a probabilidade de rendimento escolar insatisfatório.

Essa variável tem maior influencia no ensino fundamental devido à faixa etária dos estudantes. Por serem crianças e/ou adolescentes, até 14 anos¹⁷, tem maior dependência dos seus responsáveis. Entretanto o quantitativo de irmãos reflete também

¹⁷ Idade prevista do estudante que está cursando o 9º ano do E.F., ou seja, último ano deste segmento.

em outras transições educacionais, inclusive, no ingresso à universidade (RIBEIRO, 2011).

De acordo com Ribeiro (2011), o que podemos inferir é que a trajetória escolar é influenciada pela desigualdade de classe e de raça. Contudo, nas transições iniciais, em termos de oportunidades, a desigualdade de classe é muito mais forte do que a desigualdade de raça. Já nas transições mais elevadas do sistema educacional, a desigualdade racial passa a ser mais relevante, em relação à de classe, isto significa que conforme o sujeito ascende socialmente e economicamente, há indícios de que a desigualdade racial parece se tornar mais importante que a de classe.

CAPÍTULO 2- Breve História do CPII e do Complexo São Cristóvão

Neste capítulo, será apresentada uma breve história do Colégio Pedro II, focando nos principais marcos da instituição que ocorreram até o ano de 2015, momento que houve a extinção do jubramento. Nossa intenção é elencar os principais acontecimentos a respeito do acesso e permanência dos discentes para refletir sobre como essas mudanças contribuíram ou não para a redução das desigualdades educacionais dentro da instituição. Articulando essa (re)configuração do espaço social da escola com o cenário nacional de construção das políticas públicas para ampliação de acesso, inclusão e permanência de estudantes. Centrando o debate sobre os contextos históricos que acarretaram na extinção do jubramento.

2.1- Breve história de fundação do Colégio Pedro II e as desigualdades de oportunidades. Existiu alguma relação?

No dia 02 de dezembro de 1837 o governo imperial criou o Colégio Pedro II. Sua fundação representou a primeira iniciativa governamental em estruturar o ensino secundário público no Município da Corte¹⁸. A escolha do nome, como já mencionado na introdução, foi para homenagear o Imperador Dom Pedro II, que, naquela data, completava 12 anos de idade.

A nova instituição foi instalada no mesmo edifício onde funcionava o extinto Seminário de São Joaquim¹⁹, que se destinava à educação de meninos órfãos e pobres, enquanto o Colégio seria frequentado, em sua maioria, pelos filhos de famílias detentoras de maiores recursos financeiros.

A criação do Colégio Pedro II tinha como principal objetivo desestruturar a hegemonia das aulas avulsas ou “aulas régias”, além de corrigir a fragmentação existente no sistema de ensino secundário, buscando criar uma instituição que servisse de modelo às demais instituições de ensino, tanto públicas como particulares, em todo o território nacional. Com isso, foi a primeira escola no país que ofereceu uma formação seriada e abrangente, com um percurso de sete anos (CUNHA JÚNIOR, 2002).

¹⁸ Cidade do Rio de Janeiro.

¹⁹ Esse seminário foi extinto em 1837 meses antes da criação do CPII. A instituição era voltada para caridade pública e, que abrigava meninos órfãos, pobres ou abandonados, fornecendo-lhes educação das primeiras letras, formação para trabalhos manuais, capacitação para algum ofício mecânico ou para seguir a vocação eclesiástica, caso a tivessem.

O Plano de Estudo desenvolvido pelo Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, mentor do Colégio Pedro II, foi estruturado com base clássica e tradição humanística com a finalidade de conduzir meninos brancos²⁰ ao ingresso nos cursos superiores, como também, ocupar cargos de prestígio social e político. Além disso, a instituição conferia a seus formandos o diploma de Bacharel em Letras, o que os habilitava a ingressar no ensino superior sem prestar exames.

O decreto, que criou o Colégio, traz informações interessantes, dentre elas, o artigo 9º que explicava que o CPII seria pago anualmente, estabelecendo que tanto os estudantes internos como os externos pagariam um valor fixo anual definido pelo governo, que custeava as despesas e manutenção do Colégio. Já o Art. 11º trouxe uma novidade para época: informava que seriam admitidos discentes, tanto internos quanto externos, gratuitamente, em forma de “cota”. Ao incluir um número de estudantes sem a exigência de pagamento dos honorários, procurava-se, de certa maneira, atender às características originais do Seminário de São Joaquim, que acolhia os órfãos.

Mesmo com o discurso de que o Colégio Pedro II tenha sido criado para ajudar o país a organizar o ensino secundário – sendo modelo para as demais escolas no Brasil – e também em prol da boa formação aos homens que ocupariam os postos de comando do país e que poderiam contribuir na formação do Estado brasileiro, os jornais da época e parte da população faziam duras críticas ao governo e ao mentor do CPII. A principal crítica era que a educação pública do Brasil deveria oferecer uma educação que atendesse não apenas à elite, mas que abrangesse outras classes sociais, já que a maioria da população, naquela época, era constituída, predominantemente, de analfabetos. Assim, a extinção do Seminário de São Joaquim “para dar lugar ao Colégio Pedro II foi visto como uma incapacidade dos governantes em perceber a realidade existente no país, como também, de adequar um tipo de formação condizente ao contexto político daquele momento” (MOISÉS, 2007, p. 124).

Contudo, Cunha Júnior (2002) constatou que as vagas destinadas aos meninos órfãos, sem recursos financeiros, em especial internos, foram, em grande parte, ocupadas por jovens que nem sempre eram pobres e que conseguiam se matricular, de maneira irregular, por terem apadrinhamento político (política de favores que

²⁰ No ano de 1837, ainda não havia interesse do governo de em escolarizar negros, mesmo sendo livres. A escravidão no Brasil, oficialmente, terminou 51 anos após, no ano de 1888. Além dos negros, as meninas brancas, independente da classe social, tinham dificuldades em acessar a educação formal. As poucas que conseguiam, em regra, apenas aprendiam a ler e a escrever (ROMANELLI, 2001).

funcionava no Brasil durante o Império). O pesquisador denunciou a existência de irregularidades na admissão de estudantes, prática que foi sistematicamente reproduzida na instituição durante o período imperial. Ocorria que os políticos e a elite usavam seu prestígio junto ao governo imperial a fim de matricular seus “protegidos” como estudantes do CPII, o que afetou, inclusive, o número de vagas destinado aos “educandos pobres” que poderiam entrar na instituição como gratuitos.

Foi despedido [do CPII] à cachações o aluno Caibar Shertel, órfão e pobre, sem motivo algum e só para ser dado o lugar gratuito a um menino de pai empregado público aposentado e fazendeiro em Niterói (Jornal do Brasil de 04/09/1885 *apud* CUNHA JÚNIOR, 2002, p. 57)

Diante do exposto, entende-se o real motivo da extinção do Seminário São Joaquim para criar o Colégio Pedro II que tinha como maioria do quadro discente: brancos, filhos da elite brasileira, com projeção para serem os futuros gestores do Brasil. Sendo assim, os estudantes de classes socioeconômicas mais baixas, mesmo resguardado o acesso pelas cotas, eram quase inexistentes no CPII, pois tinham dificuldades de ingressar e, os poucos que conseguiam, tinham dificuldades de permanecer (CUNHA JÚNIOR, 2002).

Vale ressaltar que um dos motivos dos estudantes serem meninos e brancos pertencentes à elite era o fato de ainda ser um período escravocrata, portanto, os direitos sociais básicos não eram reconhecidos e, muito menos, estavam em pauta governamental²¹. Portanto, para os negros escravos, negros livres, brancos de classes populares e as mulheres (mesmo aquelas pertencentes às classes abastadas) a educação formal não era ofertada. Para alguns, com exceção dos negros escravizados, quando tinham acesso à educação formal, havia uma dificuldade de se manter na escola; pois a finalidade da educação era manter no poder ou em cargos de prestígio social os homens oriundos das classes abastadas.

Apesar desse cenário, a situação do Colégio Pedro II mudou gradativamente, principalmente com o país tornando-se República. Com o avanço das décadas, com as lutas e as mobilizações de grupos sociais, o ideário nacional e as leis foram sendo modificadas; e a educação foi deixando de ser uma prática voltada, predominantemente,

²¹ Ver TELLES, Vera. Direitos sociais: afinal do que se trata? Departamento de Sociologia – USP, 1996.

para as classes dominantes, sendo enxergada como direito social de toda a população (seja mulher, homem, negro, branco, pobre ou rico) - ainda que isto não seja uma realidade de equidade no país. A seguir, veremos algumas transformações ocorridas no CPII a respeito de expansão, acesso e permanência mais democráticas.

2.2- Expansão, Oportunidades de Acesso e Permanência no CPII

Nestes 180 anos de história, alguns marcos, na forma de ingresso, permitiram que o CPII atendesse a um grupo mais diversificado de estudantes, tornando o seu acesso mais democratizado. O primeiro marco ocorreu após 90 anos da criação do CPII, no ano de 1927, com o ingresso da estudante Yvone Monteiro da Silva, que foi a primeira discente do sexo feminino.



Fonte: NUDOM/CPII, 2017.

Com sua entrada no CPII o número de ingresso de meninas aumentou gradualmente e, com isso, as turmas foram divididas por sexo²² (ANDRADE; SANTOS, 2016). Entretanto, mesmo tendo esta segregação, para a época foi um grande avanço²³. Naquele tempo, as mulheres, independentemente de sua classe social, eram, ainda, pouco escolarizadas, sendo a educação, predominantemente, voltada para o sexo masculino. Nos anos seguintes, apoiado pelo movimento feminista²⁴, o ingresso de

²² Durante a pesquisa, não foram encontradas fotos das turmas separadas por sexo.

²³ Vale lembrar que, em 1926, as mulheres, no Brasil, não tinham direito ao voto, direito este, somente conquistado em 1932.

²⁴ O movimento feminista no Brasil surgiu no século XIX, devido a condição da mulher branca brasileira ser desigual no campo educacional, social e econômico quando comparada aos homens brancos. Com a República, o movimento se intensifica em prol de conquistas de direitos e equidade com os homens. Para exemplificar, naquela época, a educação das mulheres era voltada, em regra, à alfabetização e às atividades domésticas.

meninas tornou-se uma prática comum. Com isso, dez anos depois, em 1936, chegou-se ao número expressivo de 600 alunas matriculadas na instituição²⁵.

Outra mudança importante no perfil de estudantes ocorreu nos anos de 1980. Até 1983, o Colégio atendia somente do antigo Ginásio (hoje, segundo segmento do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano) até o Segundo Grau (atual Ensino Médio), sendo que o ingresso se dava apenas através de concursos de admissão, extremamente concorridos, no início de cada uma dessas etapas. Contudo, em 1984, o atendimento se ampliou para o antigo primário (atualmente, os anos iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º ano), criado, inicialmente, apenas na Unidade de São Cristóvão. Esse segmento foi apelidado pela comunidade escolar de “Pedrinho”.

A criação do “Pedrinho” foi uma necessidade da própria instituição. Nas décadas de 1960 e 1970, as escolas públicas brasileiras sofreram com a precarização do ensino e o CPII não ficou isento²⁶. Naquele momento, o colégio teve um declínio acentuado no número de matrículas e, conseqüentemente, uma redução no quadro discente, devido às determinações da Lei nº 5.692/71. Com aquela Lei, ficou estabelecido que a duração do ensino fosse, obrigatoriamente, de 8 anos e que seriam extintos os exames de admissão que eram realizados na transição do primário para o ginásio. Por esse motivo, o CPII sofreu com o esvaziamento do antigo curso de primeiro grau, uma vez que não havia o curso primário. Assim, o Colégio Pedro II ficou impossibilitado de receber novos estudantes para o curso ginásial (CHAMARELLI, 2011).

Segundo a autora, a drástica diminuição de discentes deu-se também pelo fato de o CPII não adotar o ensino profissionalizante, conforme recomendação da lei vigente, citada anteriormente. Tudo isso contribuiu para que os estudantes não renovassem a matrícula e procurassem outras escolas: pelo desejo de ter o ensino profissionalizante ou por permanecer no ensino tradicional, porém, com qualidade, sem as crises de sucateamento que o Colégio estava sofrendo.

A criação do Pedrinho se deve a dois fatores especialmente, um de caráter interno e outro externo. Atender ao chamado da Lei naquele momento, por um lado, impedir a implantação do

²⁵ Fonte: <http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html> acesso em 22/09/2016.

²⁶ Durante a Ditadura Militar, o Colégio Pedro II, assim como todo o sistema educacional brasileiro, sofreu forte interferência do governo dos Estados Unidos, em função dos acordos MEC-USAID, sendo que as reformas de ensino empreendidas pelo Regime Militar estavam vinculadas às recomendações de agências internacionais.

segundo grau profissionalizante, por outro e povoar o colégio nos parece terem sido os objetivos para a criação do Pedrinho. Muito embora a Lei já estivesse em vigor há treze anos, a iminência de criação de uma escola profissionalizante dentro do CPII parece não ter sido bem aceita pela administração, o que talvez, tenha contribuído para alavancar a criação do primeiro segmento (CHAMARELLI, 2011, p.27).

Por se tratar do primário, o sistema escolhido para o ingresso dos novos estudantes foi o sorteio. Introduz-se, assim, na instituição uma diversidade de crianças: com deficiências físicas e/ou intelectuais, de níveis socioeconômicos distintos, valores culturais mais heterogêneos, dentre outras questões, que, até então, eram incomuns naquela comunidade escolar. A partir do ingresso por sorteio, acentua-se, então, a mudança no perfil de estudantes no Colégio.

Segundo Silva (2015)²⁷ em 2004, essa perspectiva de mudança no perfil, tornando-se a regra no CPII a diversidade dos estudantes, ganhou mais força com a inserção da ação afirmativa que destinava 50% das vagas do concurso de admissão para o 6º ano do E.F. e para o 1º ano do E.M. aos educandos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escola pública:

Art. 2º O total das vagas disponíveis a serem oferecidas, em cada Unidade Escolar, será preenchido conforme o seguinte critério: Grupo I – Cinquenta por cento (50%) por candidatos oriundos das escolas que integram a Rede Pública de Ensino Fundamental, mantida pelos Governos Municipais e Estaduais (a ser comprovado no ato da matrícula, através do Histórico Escolar); Grupo II – Cinquenta por cento (50%) por candidatos que não cumprirem o critério exigido no Parágrafo primeiro deste Artigo (EDITAL DO COLÉGIO PEDRO II, 2005 *apud* Silva, 2015, p. 87).

A democratização, ao acesso de discentes, é reforçada, no ano de 2012, devido à criação do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio, no bairro de Realengo, no município do Rio de Janeiro. O sistema escolhido para ingresso nesse segmento foi o sorteio, assim como ocorre no “Pedrinho”. Inicialmente, o atendimento foi com turmas formadas por crianças de 4 e 5 anos, divididas nos dois turnos diurnos. Cinco anos depois da abertura, verifica-se o aumento de número de matriculados, como também a ampliação da idade atendida: atualmente, há 168 crianças distribuídas em

²⁷ A autora explica que a informação a respeito dessa ação afirmativa foi obtida através de um funcionário do CPII, pois não foi possível o acesso a documentos oficiais que comprovassem o fato (SILVA, 2015, p. 85).

turmas: do Grupamento III (crianças com 3 anos), do Grupamento IV (crianças com 4 anos) e do Grupamento V (crianças com 5 anos), divididas em dois turnos.

Ainda naquele ano, com a sanção da Lei 12.677/12, o Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com isso, deixou de ser considerado uma instituição voltada somente à educação básica e, assim, ampliou sua área de atuação. No momento atual, a instituição oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular (EMR), Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional – Técnicos em Informática, Instrumento Musical e Meio Ambiente – e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – Técnicos em Manutenção e Suporte em Informática e Administração. Além de cursos de qualificação profissional e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*²⁸. Além disso, tem-se curso de extensão e pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Com isso, no momento presente, o CPII conta com um Centro de Referência em Educação Infantil e 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um no município de Niterói e um no município de Duque de Caxias. Vejamos, a seguir, a tabela 4 que mostra os anos de criação de todos os *campi* da instituição:

²⁸ O Colégio oferece o ensino médio comum ou com formação técnica. Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, por enquanto, só é oferecido o curso de mestrado profissional para pessoas com formação em licenciatura que atuam em sala de aula.

Tabela 4: Ano de Criação e atendimento dos *campi* do Colégio Pedro II

Colégio Pedro II					
	<i>Campus</i>	Ano de Fundação	Segmentos		
			Fundamental		Médio
			1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	
1	Centro	1837		x	X
2	São Cristóvão II	1887		x	
3	Humaitá II	1952		x	X
4	Engenho Novo II	1952		x	X
5	Tijuca II	1957		x	X
6	São Cristóvão I	1984	X		
7	Humaitá I	1985	X		
8	Engenho Novo I	1986	X		
9	Tijuca I	1987	X		
10	São Cristóvão III	1999			x
12	Realengo II	2004		x	x
13	Niterói	2006			x
13	Duque de Caxias	2008			x
14	Realengo I	2010	X		
*	Bairro Realengo: Centro de Referência em Educação Infantil	2012	Faixa Etária dos Estudantes: 3 e 5 anos		

Fontes: Site do Colégio Pedro II (2017); Almanaque Histórico (2007) e Galvão (2009). Tabela elaborada pela autora.

Outra mudança significativa, em prol da inclusão efetiva de estudantes que contribui com a permanência, foi a implantação do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) introduzido na maioria dos *campi* do CPII em 2014, para seguir a política de educação inclusiva do Governo Federal²⁹. Tendo como público-alvo estudantes que necessitem de apoio pedagógico e/ou acessibilidade (comunicacional, arquitetônica, tecnológica, etc.) para romper com barreiras no desenvolvimento de sua aprendizagem. Esse núcleo é formado por uma equipe multidisciplinar: Pedagogo e/ou Técnico de Assuntos Educacionais, Fonoaudiólogo, Intérprete de LIBRAS, revisor de Braille, dentre outros profissionais que sejam

²⁹ Decreto nº 7.612, de 17/11/2011. Lei nº 13.005, de 25/06/2014, meta 4: 4.7 e 4.8. Lei nº 13.409, de 28/12/2016. Lei nº 9394/96 Art. 4º. [Lei nº 10.436 de 24/04/2002](#).

necessários, dentro da demanda e da possibilidade do CPII de oferecê-los em cada *campus*.

A atuação do setor é abrangente, com o intuito de acolher e incluir efetivamente os estudantes com necessidades específicas. Por esse motivo, os NAPNEs fazem adaptações curriculares, como também de avaliações (provas) para aqueles educandos em que o diagnóstico identifica essa necessidade. Além disso, os estudantes são atendidos semanalmente no contraturno com a participação dos professores das disciplinas curriculares que colaboram com o desenvolvimento de atividades adaptadas e lúdicas baseadas no conteúdo lecionado em sala de aula. Por exemplo, no NAPNE de São Cristóvão II são desenvolvidas atividades tais como: coral e oficina de LIBRAS; além das oficinas de leitura, com abordagem multidisciplinar, com livros paradidáticos de leitura obrigatória para disciplina de Português (FARAH, 2017). Esse processo de inclusão, através das atividades desenvolvidas, vem contribuindo para a permanência desses estudantes, além de valorizar a diversidade e a equidade dentro do ambiente escolar.

Ainda no ano de 2014, os critérios de ingresso de estudantes por concurso foram remodelados, para se adequar a Lei nº 12.711/12, conhecida como “Lei das Cotas Raciais”. O diferencial a partir da Lei de Cotas se dá da seguinte forma: “Do total de vagas reservadas aos estudantes oriundos de escola pública, será reservado, proporcionalmente, o correspondente à aplicação do índice relativo à soma de pretos, pardos e indígenas (PPI) da população do Estado do Rio de Janeiro, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (EDITAL DO COLÉGIO PEDRO II, 2017).

Vale lembrar que há 14 anos³⁰, o CPII destina 50% das vagas a estudantes que estudaram integralmente em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais) além de, dentro desse grupo, a família deve comprovar que a renda bruta é igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. O Colégio também reserva 5% do total de vagas em cada *campus* para os candidatos com deficiência, ou seja, deficiência física, visual, auditiva, intelectual ou com transtorno do espectro autista, de acordo com o Decreto nº 3298/99, alterado pelo Decreto nº 5.296/04, na Lei nº 12.764/12.

Tais ações afirmativas, em prol de um acesso mais democratizado, têm contribuído para a diversidade cultural, familiar e socioeconômica no grupo de

³⁰ Ver nota de rodapé nº 35.

discentes. Em suma, com todo esse cenário histórico, como também, as mudanças no acesso, permanência e perfil dos estudantes aqui apresentadas, compreende-se que o Colégio Pedro II, por ter sido fundado no Brasil Imperial, passou por reestruturação no aspecto educacional, político e social, conforme o país progredia na ampliação da democracia. Promovendo uma educação cada vez menos discriminatória por incluir, no seu sistema, grupos sociais que, historicamente, são vulneráveis ou que foram excluídos por décadas dentro da sociedade brasileira.

Vale ressaltar, que esses avanços educacionais, no país e no CPII, foram reflexos da pressão da militância de grupos marginalizados socialmente que se organizaram, ao longo das décadas, através de associações, fundações, institutos, ONGs que protestaram para conscientizar e reivindicar seus direitos, principalmente, a partir de 1889 com o país tornando-se República. Como mencionado, por séculos, mulheres e negros eram a população mais discriminada ou mesmo excluída em relação a direitos, como também, de políticas públicas.

No caso das mulheres, por serem vistas como pessoas inferiores aos homens, suas funções eram voltadas, predominantemente, para atividades domiciliares e cuidados com filhos. Já os negros não eram considerados cidadãos. Portanto, a exclusão social era total, principalmente, durante a escravidão. Logo, por décadas, nenhum direito era vinculado a eles.

Por isto, pode-se dizer que esse processo de desigualdade sofrido por negros e mulheres é consequência das condições históricas e estruturais impostas pelas sociedades, dentre elas a sociedade brasileira. Compreende-se assim o motivo pelo qual o CPII não recebia meninas, muito menos negros, durante o governo imperial e nos primeiros anos da República, já que a finalidade da instituição, no passado, seguia a ideologia e a política do país: a educação formal voltada para meninos brancos de classe abastada.

Além da questão da desigualdade entre sexos e da racial, outro grupo historicamente marginalizado de direitos são as pessoas com necessidades específicas (especiais) que, assim como negros e mulheres, não tinham acesso à escola. Esta exclusão era respaldada pela ausência ou ineficiência de políticas públicas, como também de práticas educacionais que incluíssem esse público. O reflexo dessa situação é percebido na ausência de registros de como eram as ações pedagógicas com os estudantes com necessidades específicas no CPII, antes da criação do NAPNE em 2014. Fica a dúvida se havia projetos ou planos educacionais para dar suporte na trajetória

escolar destes discentes que contribuíssem para a sua permanência com qualidade na instituição.

Entretanto, mesmo com a ausência de informações a respeito de políticas de inclusão e permanência no CPEI como mencionado, a partir da década de 1980, começaram as primeiras mudanças de ingresso democrático no colégio. Mesmo período em que o pensamento político e social do Brasil, em relação à igualdade e equidade da população brasileira, incluindo, esses grupos marginalizados, começou a progredir para uma visão mais acentuada dos direitos humanos e do conceito de cidadania³¹: que reconhece as diferenças e a importância do protagonismo de todos os sujeitos na sociedade.

Naquele momento, os movimentos sociais começaram a colher os frutos de sua militância com mais veemência a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, devido a esta Carta Magna ter o viés democrático e cidadão, em prol dos direitos humanos; trazendo como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º, inciso IV). Assim, garantindo na constituição a equidade entre os sexos, ou seja, afirmando que não há hierarquia entre homens e mulheres em nenhum aspecto, seja: social, econômico, educacional, dentre outros. O mesmo ocorreu com a questão racial. O movimento negro, que desde a abolição da escravidão luta contra a discriminação e a marginalização de pretos e pardos em diversos setores da sociedade, conquistou a garantia constitucional que não há diferenças entre pessoas baseadas em cor/raça.

Em relação à educação, a Carta Magna rompeu com os privilégios que dificultavam o acesso à escolarização de todas as classes sociais, estabelecendo que a educação seja um direito de todos, independentemente da classe social. No Art.206, inciso I, a Constituição trouxe maior visibilidade e abertura para políticas públicas para educação especial, pois estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado. Já no art. 208 discorre sobre a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir da promulgação da nova Constituição, no campo da educação, os

³¹ Essa ideia é fruto da disseminação mundial que ocorreu após o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) com a criação da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) em 1945. E que ganha força e maior visibilidade no Brasil a partir da Redemocratização em 1985.

movimentos sociais intensificam a luta pelo aumento da escolaridade dos grupos historicamente marginalizados que sofreram com a dificuldade de acesso e permanência no sistema educacional. Para exemplificar, pode-se mencionar a Lei 10639/2003, que alterou a LDB nº 9394/1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo em todo sistema nacional de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; com a finalidade de garantir o debate, o estudo e a reflexão sobre a importância dos povos africanos na formação da Nação Brasileira, as influências culturais e as relações étnico-raciais para combater práticas de racismo e xenofobia.

Outro exemplo são as diversas políticas e planos que foram criados e desenvolvidos, a partir dos anos 1990, para incluir de forma efetiva os estudantes com necessidades específicas. Podemos elencar alguns mais recentes, tais como: Programa Educação Inclusiva, em 2003, para promover a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, capacitando gestores e educadores nos municípios brasileiros para garantir o direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade; o Decreto nº7084/2010 que estabelece que o Ministério da Educação deve adotar mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas.

Com a criação dessas políticas, nota-se a evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos no país pelo crescimento de 81% no número de municípios com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. Em 1998, registram-se 2.738 municípios (50%), chegando a 2013, com 5.553 municípios (99%) (MEC/SECAD, 2015).

Em suma, é por intervenção de diferentes mobilizações e protestos que os movimentos sociais, em cada conjuntura histórica, vem pleiteando com o Estado e com a sociedade brasileira as diversas estratégias de luta a favor da integração dos grupos marginalizados e da erradicação do racismo, sexismo e demais discriminação que excluem indivíduos na sociedade brasileira.

Com tudo que foi exposto, o Colégio Pedro II caminha e se transforma em todos esses processos sociais e políticos do Brasil. Portanto, embates, estudos, reuniões e práticas educacionais na comunidade escolar vão decidindo e modificando o *status quo* da instituição. O que vem desvinculando, sobretudo nos últimos anos, a ideia de que o CPII é uma escola pública voltada para Elite.

Dentre as mudanças apresentadas anteriormente, a forma de ingresso no CPII, é um dos assuntos que mais geram polêmicas, ainda hoje, no “Pedrão³²”, pois, como dito na introdução desta dissertação, os estudantes que ingressam por concurso são olhados com valorização por parte da comunidade escolar, já os que ingressam por sorteio são desvalorizados, vistos como aqueles que não obtêm o sucesso escolar: pela dificuldade de acompanhar o processo de ensino do colégio e, também, pela característica popular estereotipada de que não tem hábitos de estudos e, por esta razão, conseqüentemente, eram aqueles fadados ao jubramento. Diante disso, discutiremos, a seguir, sobre o mecanismo de jubramento que existia no CPII.

2.3-Jubilamento no CPII: história e alguns processos precedentes à sua extinção

Como já pontuado, até 2014, no Colégio Pedro II o aluno que reprovasse a mesma série (duas vezes consecutivas) era expulso, ou seja, proibido de renovar a matrícula. Esse procedimento ocorria desde a abertura da instituição, em 1837, prevista, inclusive, em seu primeiro regimento interno no Cap. XX, Art. 121: “o aluno que for reprovado repetirá a aula³³ em que não aproveitar e, sendo segunda vez reprovado, será excluído do colégio”.

Como também já mencionado, o colégio serviu de modelo para as demais instituições de ensino, sendo que, até sua criação, não havia no país uma organização da educação formal tanto no campo legislativo quanto curricular, o que explica a ausência de documentos oficiais do governo que regulamentassem a expulsão de estudantes por reprovação. Fato que chamou à atenção, durante a pesquisa, devido à ausência dessa agenda política não apenas nos decretos e legislações do Império, mas também por não terem sido identificados quaisquer menções à repetência escolar e ao jubramento em outros momentos da história política do Brasil, como na Primeira República, na Era Vargas e no período democrático até 1964. Somente na ditadura militar (1964-1985) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), esteve previsto o jubramento de estudantes que cursavam o Ensino Médio ou nível superior: Art. 18 – “Nos estabelecimentos oficiais de Ensino Médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas”. Ou seja, somente após 124 anos da criação do Colégio é que uma lei nacional regulamentou

³² Pedrão é o apelido dado aos *campi* que tendem os anos finais do E. Fundamental e/ou E. Médio.

³³ Repetir a aula: repetir a série/ano escolar.

o jubramento, mesmo assim não contemplando todo o ensino básico. No ano de 1969, com o Decreto-Lei 464/69 – que, posteriormente, deu base à Lei 5.789/72 – foi determinada a restrição do jubramento apenas às instituições oficiais de Ensino Superior.

Percebe-se, assim, que a regulamentação do jubramento, nas leis e decretos, não era destinada ao ensino fundamental – talvez por ter sido uma prática de costume, que era naturalizada, não se via a necessidade de criar uma lei para extinguir ou ao menos regulamentar essa expulsão, que contribuía para a trajetória acidentada pela exclusão escolar. Portanto, pela ausência de aporte jurídico que proibisse ou regulamentasse a expulsão de estudantes na educação básica durante todos esses anos, não havia quaisquer impedimentos de instituições do ensino básico aplicarem tal medida.

Com a redemocratização em 1985 e com a promulgação da Constituição de 1988, a educação é caracterizada como direito fundamental social. Com isso, o Artigo 206º especifica os princípios norteadores da educação brasileira, dentre os quais se destacam: “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, “a gratuidade do ensino público” e “garantia do padrão de qualidade”, entre outros. Nesse contexto, no ano de 1996, foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96). Assim, muitas normas educacionais que não contribuía com a permanência e o ensino de qualidade para todos foram revogadas, dentre elas, o jubramento. Para que se possa situar melhor as mudanças trazidas por essa Lei quanto ao ensino e à aprendizagem, destacamos, em seguida, os seguintes dispositivos:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

Diante disso, tanto a CF de 1988 como a LDB nº 9394/96 procuram romper com qualquer privilégio no que tange à questão educacional, ressaltando em ambas que a educação é para todos, sendo “dever do Estado, da família e a da sociedade civil”. Entretanto, tendo o Brasil tradição elitista, torna-se um desafio e uma vigília constantes, por parte da sociedade, no sentido de exigir o cumprimento das normas pelos entes estatais, de forma a assegurar uma educação de qualidade, independente de classe socioeconômica, raça, cor, sexo, gênero, etc.

Como já exposto durante o processo de levantamento de dados para este estudo não foram encontrados no Colégio registros, documentos ou arquivos a respeito do jubramento, dando a entender que a instituição encarava esse processo excludente, como ressalta Galvão (2003), como um fato natural e, por conta disso, o registro ou a organização de dados sobre o ele eram talvez vistos como desnecessários.

A questão da exclusão de discentes pelo rendimento na escola básica foi silenciada ao longo dos anos como se nunca houvesse existido nas escolas brasileiras. Isso se comprova pelo fato de que, ao se realizar pesquisas em sítios de busca, não se encontram facilmente estudos a respeito do tema. Tal “esquecimento” do trato desse assunto no Colégio Pedro II é confirmado por Galvão (2003), quando essa constata que a secretaria de ensino (atual pró-reitoria de ensino) não fazia levantamento do número de educandos jubilados que ingressaram via sorteio ou via concurso, o que sugere uma despreocupação a respeito do perfil do estudante que era expulso. Outro fato constatado pela autora foi que os dados dos jubilados eram incluídos no item “cancelamento de matrícula”, ação que o colégio aplicava em duas situações distintas: a primeira, quando havia duas repetências consecutivas que ocasionavam o jubramento, e a segunda quando os estudantes eram expulsos por questões de indisciplina.

Apesar desse aparente descaso, algumas medidas foram introduzidas na instituição após a implementação da nova LDB em prol da permanência do estudante. A primeira delas ocorreu em 1999, com a implantação do sistema de dependência³⁴ a partir do 6º ano do ensino fundamental: o estudante que fosse reprovado em 1 disciplina, iria para a série subsequente, porém, durante o contraturno, teria aulas de reforço dessa matéria. “A intenção da instituição era repensar a intervenção pedagógica diante das dificuldades de aprendizagem” (Galvão, 2003, p. 102). Três anos depois, em 2002, o colégio aumentou a dependência para 2 disciplinas em que o estudante fosse reprovado. Segundo Galvão (2003), tal ação gerou retornos positivos, havendo redução nos índices de repetência. O sistema de dependência não existe mais. Porém, não foram encontrados registros sobre a extinção desse mecanismo e muito menos o motivo pelo qual ele foi suspenso.

O segundo fator de mudança em prol da permanência ocorreu em 2005, ou seja, 9 anos após a promulgação da atual LDB. O jubramento passou a não ser permitido aos educandos matriculados nas duas primeiras séries do 1º segmento do Ensino

³⁴ Portaria nº 166, de 5 de março de 1999.

Fundamental, sendo que o desligamento da instituição só poderia ocorrer a partir do 3º ano daquele segmento em diante. Vale lembrar que, antes de 2005, houve educandos jubilados no 1º ano do Ensino Fundamental; há registros, inclusive, de estudantes com 8 anos de idade que foram expulsos do colégio nessa situação (GALVÃO, 2003).

Contudo, Galvão (2003) já apontava que desde o início da década de 1990, até o último ano de sua pesquisa em 2003, o *campus* São Cristóvão I (SCI) já tinha índices baixíssimos de jubramento, tendo anos letivos, inclusive, com nenhuma expulsão. A autora atribuiu esse sucesso ao trabalho dos docentes daquela época:

Há dez anos a Unidade Escolar de São Cristóvão I não jubila mais que dois alunos por ano, este índice alterna-se com um ou nenhum jubilado. Certamente essa melhoria na promoção dos alunos está relacionada com o aprimoramento das atividades de recuperação desenvolvida pela escola. Este trabalho durante um bom tempo foi feito isoladamente pelo professor de turma ou pelo professor de recuperação, sem envolvimento maior da coordenação pedagógica (GALVÃO, 2003, p. 66).

A pesquisadora relata que, desde a abertura do Pedrinho, em 1984, até o ano de conclusão de seu estudo acadêmico, ocorreram diversas modificações a respeito das aulas de recuperação paralela. A princípio, tais aulas aconteciam no contraturno do estudante; porém, a equipe pedagógica constatou que as crianças ficavam até setes horas diárias³⁵ tendo aulas. Na tentativa de minimizar esse desgaste, a recuperação passou a ocorrer no próprio turno. Com isso, o professor regente dava aula para a turma, enquanto outro professor lecionava para os estudantes em recuperação ou vice-versa; casos que requeriam mais atenção, devido à ineficácia desse atendimento, eram encaminhados para o Laboratório de Aprendizagem.

Em entrevista cedida para esta pesquisa, Maria Cristina Galvão³⁶, ao ser indagada a respeito de ações pedagógicas de SCI que impedissem o jubramento de estudantes com problemas na aprendizagem e/ou repetência, endossou o que já havia dito nas suas pesquisas, reforçando que SCI mantém a característica de procurar formas de inclusão de todos os estudantes através de um ambiente pedagógico em prol do aprendizado:

³⁵ As setes horas eram compostas pelas 5 horas com sua turma no turno normal e 2 horas com aulas de recuperação.

³⁶ Vale lembrar que a Prof.^a, desde que ingressou no CPII, lecionou somente em São Cristóvão I. Atualmente é Diretora-Geral desse *campus*.

...quando chegamos em 1983 já tínhamos um solo preparado. Mesmo sendo também um grupo heterogêneo, alguns professores eram mais tradicionais e conservadores. Mas dentro do grupo formado para criar o Pedrinho, o que predominou foi o diálogo nas ações e os questionamentos. O que existiu naquele momento eram pessoas que estavam dispostas “a carregar aquele piano” trouxemos novidades para o colégio com a implantação dessa nova escola. Por exemplo, o Conselho de Classe... não me lembro se a instituição já tinha antes do Pedrinho. As coordenações de série que o CPEI experimentou por um tempo e agora não têm mais, atualmente, existe somente as coordenações de disciplina. Desde 2001, por exemplo, temos o Laboratório de Aprendizagem que dá suporte as crianças para trabalhar dificuldades de aprendizagens com conteúdos desenvolvidos em sala de aula de forma dinâmica e lúdica. Ou seja, tudo isso colaborava e ainda colabora para identificar e minimizar os problemas que surgiam a respeito da aprendizagem.

O que se percebe, tanto na fala anterior quanto nos dados que a autora coletou em 2003, é que, independente do jubramento, o Pedrinho de São Cristóvão tinha uma atuação preventiva para tentar eliminar possíveis problemas que acarretassem na expulsão por repetência. Isso se confirma quando a professora relata que nas reuniões gerais (com toda a comunidade do CPEI) havia uma militância dos docentes e técnicos a favor da permanência dos estudantes na instituição:

Abriamos processos internos na Direção-Geral (atual Reitoria) tentando impedir a jubilação, quando percebíamos, por exemplo, que o estudante tinha problemas fonoaudiólogos, psicológicos... Até que começamos a não fazer a jubilação mesmo antes da instituição oficialmente acabar com essa prática. O departamento do 1º segmento votou em uma das nossas reuniões gerais que não iríamos mais jubilar.

A professora não se recorda em que momento ocorreu tal decisão³⁷. Entretanto, o posicionamento dos educadores que atuavam nos “Pedrinhos” demonstra a preocupação com a inclusão e permanência dos estudantes.

A fim de entender o processo de jubramento no 2º segmento do ensino fundamental, foi entrevistada uma das Orientadoras Pedagógicas³⁸ de SCII que, desde seu ingresso no CPEI, atua no SESOP desse *campus*. Ao ser perguntada acerca de

³⁷ Para esta pesquisa, tentamos achar algum registro sobre essa decisão do 1º segmento do ensino fundamental de não jubilar estudantes. Porém, nada foi encontrado. Vale lembrar que já discorremos, em outro momento, a respeito da ausência de registros sobre marcos importantes, como esse, do Colégio Pedro II.

³⁸ Optamos por não identificar a profissional.

alguma mobilização naquele e/ou em outro *campus* visando prevenir ou impedir o jubramento, a profissional traz as seguintes informações:

...quando eu tive que lidar com a questão do jubramento e compreender esse processo, demorou um pouco para eu entender. No COC havia uma preocupação com os casos que estavam com risco de jubilar. Havia tentativas de considerar e reconsiderar para que tentássemos impedir o jubramento. Mas a maioria desses casos estavam reprovados em 3 ou 4 matérias e ficava complicado sustentar isto a nível de conselho de classe. Tinha outro agravante. Não lembro quando, mas havia uma Normativa (da instituição) que estudantes que estavam reprovados em muitas matérias não seriam casos debatidos no COC já seriam reprovados (se fosse a 1ª vez) ou jubilados (se fosse a 2ª reprovação consecutiva na mesma série). O que dificultava a permanência do estudante no CPII. Mas sempre houve debates pedagógicos aqui no colégio em prol da extinção do jubramento. Era incômodo de todos a permanência dessa prática. Então, depois de tantos debates, controvérsias, “guerras” de discussões saiu a portaria dando fim ao jubramento em 2015.

Dentro desse relato existem várias situações não registradas oficialmente, talvez pelo fato de que, com o passar dos anos, a memória e a riqueza dos detalhes se perderam, deixando lacunas para o entendimento desse engendramento do processo de jubramento. Independente disso, há de se considerar que, antes dos estudantes chegarem à situação de múltiplas repetências em uma, duas ou mais matérias, existiriam vários fatores durante a trajetória escolar, social e familiar que talvez explicassem a situação. O caso se agrava ainda mais quando a reprovação em diversas disciplinas ocorreu em caso de birrepetência. Com isso, ficam as dúvidas: como foi o acompanhamento pedagógico entre a primeira repetência e a segunda? O estudante se recuperou em alguma disciplina? Não progrediu em nenhuma? Repetiu nas mesmas disciplinas em ambos os anos? Quais suportes pedagógicos, além das reuniões com professores e/ou com a família, foram dados para que o estudante tentasse, de forma preventiva, não chegar ao jubramento?

O lamento da orientadora em relação aos estudantes que repetiram em três ou mais matérias relatado anteriormente demonstra que a escola não teve suportes ou meios de ajudar aqueles estudantes. Tal sentimento remete à afirmação de SOUZA (2009), que explica que professores e, no caso de SCII, os demais agentes educadores, muitas vezes, são vítimas dos próprios mecanismos institucionais:

Há muitos professores sensíveis e bem-intencionados em nossas escolas públicas, que se esforçam para fazer um bom trabalho e se preocupam com o futuro de seus alunos. Contudo, eles próprios também são vítimas desses mecanismos institucionais que vão muito além de suas vontades; e por maior que seja o desejo de alguns professores em mudar o funcionamento da instituição escolar, seus atos isolados nada podem contra impessoalidade e a magnitude de um sistema que funciona de acordo com o consentimento, mesmo que não intencional, de toda a sociedade. (p. 300-301)

Contudo, em outro caso, contado pela própria orientadora, a atitude tomada por ela rompe com o processo desse sistema excludente e mostra a importância da ação escolar que vai para além do ensino e aprendizagem de conteúdo. Ela relata um caso em que sua ação foi fundamental na prevenção de um possível jubramento. Com isso, a ação pedagógica preventiva conseguiu mudar a rota desta trajetória escolar:

Lembro de um caso de um menino do 6º ano que reprovou. E eu tive um *insight* de perceber que ele tinha um TDAH. Chamei a mãe dele para conversar a respeito. Era uma família humilde. Moradores da Mangueira. Ela era diarista (não tinha um emprego fixo) e o pai operário de obra. Eu havia assistido recentemente uma palestra com uma psicóloga da PUC-Rio e fiquei sabendo do atendimento que a PUC oferecia à adolescentes com equipe multidisciplinar (Psicopedagogo, Neurologista, Fonoaudiólogo etc), a preços populares. Na época era em torno de R\$ 50,00 mensal. O difícil era conseguir vaga para o atendimento. Mas, mesmo assim, orientei a mãe dele de ir até lá. Ela conseguiu atendimento para o filho. Porque eu sabia que se o aluno não tivesse esse suporte ele não ia conseguir avançar aqui na escola. Com isso, toda segunda-feira ele era atendido na PUC-Rio. Aí chegou no final do ano, ele ficou de recuperação, mas conseguiu passar. E a mãe ficou toda agradecida e eu me senti realizada profissionalmente. Ele foi para o Ensino Médio. Concluiu a escolarização aqui no CPII. E passou no ENEM, só não lembro o curso de graduação.

Os dois relatos da mesma orientadora pedagógica de SCII indicam duas situações pedagógicas opostas. De um lado, a instituição, que além do jubramento, normatizou, por um período, que os casos de estudantes que já estavam reprovados em mais de três disciplinas não seriam debatidos em COCs, ou seja, a reprovação estava sentenciada e, portanto, nada mais deveria ser feito. De outro, a ação preventiva, quando identifica o TDAH de um estudante e reconhece que se o educando não tivesse um suporte de equipe multidisciplinar, não progrediria no CPII. Além do mais, a própria orientadora indicou um local que atendesse o estudante a um preço acessível, o que facilitou o direcionamento e a ação da família, que, pelo seu relato, era de classe popular

e os pais pareciam ter pouca escolarização, logo, provavelmente, sozinhos, teriam mais dificuldades de encontrar esse suporte para o filho.

Diante deste cenário, compreende-se o quão complexo é o dia a dia de uma escola pública, cheia de lutas e embates. Percebe-se como as ações pedagógicas institucionais realizadas no “chão da escola” (tanto em SCI quanto em SCII) contribuíram nos percursos escolares que os estudantes envolvidos iriam seguir. Alguns, por percursos desvalorizados, sem mecanismos de proteção e suporte pedagógico que pudessem contribuir para a sua permanência no colégio, e outros por percursos valorizados, conseguindo o devido suporte pedagógico para a sua inclusão escolar (DUBET, 2015; PATTO, 2000).

Dubet (2015) explica que a exclusão escolar é reflexo da ampliação da escola para as massas. No momento em que todas as classes têm acesso à escola, as desigualdades sociais e educacionais são envolvidas em um discurso com tom democrático, passando a ideia de que há igualdade entre os indivíduos e que a desigualdade de seus desempenhos é decorrente de questões sociais externas à escola ou à não adaptação do indivíduo na instituição escolar. Nesse sentido, vemos um esforço de um novo CPII, que ao invés de selecionar e excluir procura integrar e incluir. Um exemplo disso foi a extinção do jubramento, como veremos a seguir.

2.4- A Extinção do Jubramento

A extinção do jubramento ocorreu através da Portaria nº 1343/2015. Tal fato só ocorreu após 19 anos de vigência da atual LDB, que prega a importância do acesso, permanência e educação de qualidade a todos, sem distinção. Nessa Portaria, um conjunto de leis que impactam o campo educacional foi utilizado para justificar a importância da extinção. Por exemplo, foram mencionados os Artigos 3º e 205º da Constituição Federal, já discorridos anteriormente neste trabalho. A Portaria também faz menção aos Artigos 53 e 54 do ECA:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

As Leis aludidas dão respaldo para justificar a extinção do jubramento no CPII. A portaria justifica o fim dessa forma de exclusão “considerando que o ideal, em termos de aproveitamento, inclusão e acesso à educação, dentro dos princípios sociais e democráticos, seria a instituição de política de igualdade, tolerância e empenho na recuperação de alunos de menor rendimento escolar”. É evidente que a Portaria de extinção dessa prática é uma vitória, primeiramente por tornar o colégio mais inclusivo. Porém, deve-se salientar o esforço e luta de docentes, técnicos administrativos e demais membros da comunidade escolar, que há décadas vem clamando pela extinção do jubramento, justamente por defenderem a escola pública onde a democracia implica na permanência de todos os estudantes.

Entretanto, quando pensamos numa instituição escolar que teve como prática a expulsão de educandos durante 176 anos, vem à mente outra reflexão de Galvão (2003), que se refere ao CPII como uma escola tradicionalmente considerada de excelência, mas que não tinha, até então, “história de adequação aos interesses da população, e que jamais foi questionada por isso” (p. 162).

Com isso, o jubramento era um desses mecanismos que, no imaginário escolar e social, representava sinônimo de excelência e qualidade escolar, mas que, na verdade, funcionava como potencializador de uma escola dualista, em que o grupo discente era dividido entre aqueles que, por mérito e esforço pessoal, progrediam e se desenvolviam e outros que ficavam marginalizados pela repetência até a fatídica expulsão da instituição por reprovação.

Porém, isso é um passado que, embora recente, terminou, extinguiu-se. Mas será que uma prática quase bicentenária se finda através de uma portaria? As práticas sociais dentro da instituição, as relações entre as pessoas da comunidade escolar, o ensino e aprendizagem, as avaliações escolares estão acompanhando esse novo Pedro II pós jubramento? E a tal disparidade entre estudantes de concurso *versus* de sorteio ainda ecoa dentro de SCII? O fato é que, com o fim do jubramento, os estudantes birrepetentes permanecem na instituição e não são mais excluídos pela repetência. entretanto, no ambiente escolar, ocorrem outras formas de marginalização. A seguir, iremos conhecer o complexo São Cristóvão, a fim de dar prosseguimento ao debate.

2.5-Conhecendo o *campus* São Cristóvão II

O complexo São Cristóvão, assim chamado pelo seu vasto tamanho e por abrigar três *campi*, além da reitoria, destaca-se dos demais *campi* por concentrar o maior número de discentes matriculados na instituição: 3.304³⁹, o que representa 25% de seu total geral. Outro diferencial que colabora para a diversidade de pessoas, principalmente pelo local de suas moradias, é a localização do bairro. São Cristóvão fica na Zona Central do Rio de Janeiro, próximo da Rodoviária, estações de trem, metrô e de vias expressas que levam à Baixada Fluminense e ao Município de Niterói. Isso facilita a mobilidade de trânsito para diversas direções da região metropolitana e de outras cidades. Para uma melhor noção do gigantismo do complexo São Cristóvão, trazemos, a seguir, algumas fotos do local.



2.5.1- O desmembramento de São Cristóvão II

De todos os “colégios Pedro II”, somente no complexo São Cristóvão há um *campus* que atende, exclusivamente, os anos finais do ensino fundamental e outro que atende somente o ensino médio. Porém, nem sempre foi assim. Esse desmembramento

³⁹ Sítio da Instituição. CPII em números: <
http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros> acesso em 03/02/2018.

ocorreu em 1999 e, antes daquele ano, São Cristóvão II atendia o 2º segmento do ensino fundamental e o ensino médio.

Não foi encontrado o motivo do desmembramento. Entretanto, essa separação dos segmentos trouxe a oportunidade de aprofundar o olhar e o cuidado com esses educandos que estão em fases diferentes tanto de faixa etária, de amadurecimento, como também de objetivos escolares. Nos anos finais do ensino fundamental, os estudantes entram no 6º ano, normalmente aos 11 anos (alguns ainda ingressam com 10 anos), e saem adolescentes, com 14 anos (alguns até com 18 anos).

Em média, anualmente, SCII tem 1.200 estudantes matriculados, distribuídos em 40 turmas do 6º ao 9º anos. Para melhor compreender tal dimensão, fizemos um quadro comparativo entre os *campi* que atendem os anos finais do ensino fundamental. Em 2016⁴⁰, o colégio tinha 12.716 estudantes matriculados da educação infantil ao ensino médio. Podemos notar, na tabela 2, que SCII, no mesmo ano, tinha quase 10% do total de educandos de todo Colégio:

Tabela 5: Quantitativo de Discentes nos Anos Finais do E.F.

Ano: 2016	Quantitativo de Discentes – Anos Finais do Ensino Fundamental					
	Centro	Engenho Novo II	Humaitá II	Realengo II	São Cristóvão II	Tijuca II
6º Ano	97	165	172	176	278	148
7º Ano	100	158	173	170	287	103
8º Ano	105	147	167	170	332	127
9º Ano	99	142	168	193	329	121
TOTAL	401	612	680	709	1226	499

Fonte: SIAAC, 2017. Tabela elaborada pela autora.

Observando a tabela 5 percebe-se a diferença marcante entre o maior *campus* (SCII) e o menor (Centro). São Cristóvão II, em 2016, tinha 825 estudantes a mais do que o *campus* Centro. Nota-se ainda que no 6º ano, SCII tinha mais do que o dobro de educandos em relação à mesma série no Centro e mais do que o triplo no 9º ano. Ainda comparando os *campi*, se somarmos o quantitativo discente do 6º e 7º anos de SCII, há mais estudantes do que o total do “Centro”.

A grandeza de SCII não é só perceptível comparada à do Centro, que é o menor *campus*. Observando Engenho Novo II, percebe-se que SCII tinha mais do que o dobro de estudantes matriculados no 9º ano. Comparando com Realengo II (RII), localizado

⁴⁰ Utilizamos como referência, o ano de 2016, por ter os dados mais atualizado no *site* oficial do colégio: http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros, acesso em: 12/09/2017.

no segundo maior *campus* da instituição, SCII dispara no número de matrículas: no 6º ano, tinha 102 estudantes a mais do que RII, sendo que no 9º ano, 136 a mais. No total do 6º ao 9º ano, SCII tinha, naquele ano, 517 estudantes a mais do que Realengo II.

Além do número de pessoas em SCII, a diversidade discente é ampla, desde a forma de ingresso no CPII e seu local de moradia, até as características físicas, socioeconômicas e familiares, que influenciam e explicam seus costumes, comportamentos, gostos. Por essa heterogeneidade, verifica-se tanto a troca de experiências profícuas como embates. Além disso, tais dados dão pistas para compreender as demandas dentro do espaço escolar.

Em SCII, os estudantes pertencem às classes econômicas que circundam entre populares e médias. Segundo números de 2016, disponíveis no sítio do colégio⁴¹, a maioria das famílias tinha renda maior que R\$ 2640,00, representando 22,12%. Em seguida, 17,39% das famílias com renda que variava entre R\$ 881,00 a R\$ 1320,00. 12,28% viviam com remuneração entre R\$1321,00 a R\$ 2200,00. Vale ressaltar que 26,47% não responderam a essa pergunta⁴².

No que se refere ao local de moradia dos estudantes 62,96%, a maioria, moram na zona norte, em segundo lugar, aparece a região central: 20,08%. Em outros municípios, que fazem parte da região metropolitana, têm-se o total de 6,8% (*ibid*). No sítio do colégio não é informado os bairros, muito menos, a porcentagem daqueles que residem em comunidades/favela, apenas informam as regiões.

Em relação a cor/raça, 51,77% se autodeclararam brancos; declararam-se pardos 22,59%; 6,68% pretos; 0,41 são amarelos e 0,08% indígenas. Dos estudantes do *campus* SCII, 18,46% não declararam sua raça/cor (*ibid*). Essa variável chama a atenção pelo fato do país ter, em média, 50% de negros (pretos e pardos) na população. Assim como na capital do Rio de Janeiro, 51% da população são brancos e 49% negros. Com isso, percebe-se que SCII tem quantitativo desproporcional em relação a cor/raça, tendo apenas 29,27% de negros. Observando o gráfico geral do colégio, em que faz o somatório de todos os *campi*, repete a mesma situação: há mais brancos do que negros

⁴¹ Fonte: CPII em números.

<<http://cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/PRODI/Perfil%20Discente%202016.pdf>> acesso em 20/03/2018.

⁴² Outras famílias, em quantitativo menor, apresentaram outras rendas não apresentadas no texto. Entretanto, estão disponíveis no *link* da nota de rodapé 49.

em toda a instituição, sendo um total de 52,13% de brancos e 27,58% de negros; desagregando esse percentual, têm-se 21,41% de pardos e 6,17% de pretos.

Tais situações mostram o quanto é desafiador, em SCII, organizar, administrar e articular ações em espaço/tempo complexo e diverso, não só pela sua extensão ou tamanho de sua comunidade, mas também pela heterogeneidade dos estudantes. Assim, os desafios enfrentados nesse *campus* vão além dos fatores de rendimento escolar, ensino e aprendizagem, com situações sociais, familiares e culturais que interferem decisivamente no seu cotidiano escolar.

Diante disso, retoma-se o apresentado na introdução desta dissertação, ou seja, o fato de alguns estudantes de SCII serem vistos como indisciplinados, sem limites, agitados, inseguros, temperamentais, rebeldes, etc. (fatores associados, comumente, a questões familiares, sociais, local de moradia ou pela forma de ingresso no CPII), características que, segundo parte da comunidade escolar, interferem no seu rendimento e progressão escolar. Por esse motivo, verifica-se a marginalização de tal grupo, que não representa a expectativa do estudante do Colégio Pedro II no imaginário social, qual seja: disciplinado, com bom rendimento escolar e com uma bagagem cultural acima da média.

Visando melhor situar a discussão, a seguir, faremos a divisão dos perfis dos estudantes do CPII em dois grupos: um que está ambientando e adaptado à instituição e outro que é marginalizado, por não atender às expectativas mencionadas.

CAPÍTULO 3- Os Estabelecidos e os *Outsiders* de São Cristóvão II

3.1- Socialização e Seletividade em São Cristóvão: a percepção dos estudantes que ingressaram por sorteio

No cotidiano do CPII de São Cristóvão II, é comum ouvir de parte da comunidade escolar (professores, técnicos e dos próprios estudantes) que os discentes que têm baixo rendimento, são repetentes e/ou são indisciplinados são aqueles que ingressaram por sorteio, ou seja, oriundos do “Pedrinho”. Deste modo, a origem do ingresso no CPII parece determinar, no discurso dessas pessoas, qual será a possível trajetória escolar desses estudantes, sendo que tal percepção pode justificar a exclusão de alguns discentes, seja por repetência, por evasão ou por abandono.

Ao questionar esses sujeitos para entender quais seriam as razões de tais educandos serem um “problema”, quando comparados com os estudantes vindos de concurso, a resposta era justificada no fato de eles ingressarem por sorteio, o que faria com que tal grupo não tivesse o mesmo comprometimento de estudo, bem como chegassem ao novo *campus* sem o conhecimento mínimo necessário ao 2º segmento do ensino fundamental, o que, segundo eles, redundaria numa sucessão de notas baixas. Além disto, o comportamento desses estudantes (a forma de entrar na sala de aula, o volume da voz, o jeito de falar, as risadas, etc.) seria reflexo do local de moradia: a favela e, por isso, não teriam uma postura adequada ou esperada pelo CPII.

O fato chamou mais atenção quando a autora deste estudo via outros educandos reclamarem de seus colegas, comentando, inclusive, que queriam ir ao SESOP pedir para trocar de turma, porque a maioria era “a galera” do Pedrinho e, com isso, os professores não conseguiam dar aulas pela intensidade da bagunça. Outros, que também reclamavam desse grupo, vinham igualmente do Pedrinho, mas não tinham o comportamento mencionado; porém, com certa vergonha ou deboche, riam e diziam: “eu sou um exemplo do Pedrinho que deu certo, viu?”; “Tiro notas boas ou pelo menos na média!”; “Não sou escandalosa, não faço vexame que nem essa garota aí”.

Diante desses fatos, é contraditório um estudante que é veterano no Colégio Pedro II, por lá estudar há pelo menos cinco anos¹, ao chegar no 6º ano, tornar-se aquele

¹ Levando-se em consideração que o estudante que veio do Pedrinho fez toda a escolarização dos anos iniciais (1º ao 5º ano) no CPII.

que se destacava negativamente, por não estar familiarizado com os códigos sociais e culturais esperados pelo CPII e o colega de turma, “calouro”, que ingressou, por concurso, no 6º ano ser benquisto e por ter o perfil do estudante almejado: boas notas e o comportamento esperado, ou seja, que faz todos os deveres de casa, tem uniforme completo (com emblema costurado no bolso e tênis preto), respeita as regras da escola, não fala alto, enfim, dentro dos padrões.

Diante disso, visando compreender melhor tal processo de mudança de *campus* por conta da progressão de segmento escolar, na tentativa de entender o estereótipo dos estudantes do Pedrinho *versus* o dos que ingressam por sorteio, entrevistamos dois estudantes oriundos do Pedrinho que, neste ano de 2018, estão no 1º ano do ensino médio; seguindo, portanto, o fluxo esperado e, com isso, quebrando o estereótipo de fracasso escolar desse grupo. A entrevista foi realizada em 28/06/2018, na área da piscina, dentro do complexo São Cristóvão, por ser um lugar agradável e mais silencioso. O roteiro das perguntas foi dividido em três partes: a primeira, em que foram feitas perguntas de cunho pessoal e familiar para melhor conhecê-los; a segunda, que traz as memórias de socialização e ensino e aprendizagem no Pedrinho; e a terceira, a respeito da transição para o Pedrão, a socialização, o ensino e aprendizagem e suas percepções sobre os colegas que foram jubilados. A seguir, apresentamos o desenvolvimento das entrevistas e as reflexões acerca das respostas.

O estudante 1 é um rapaz que se definiu como pardo. É filho único, seus pais são separados desde que estava no 7º ano do EF e, desde então, mora com sua mãe no bairro que residiu até o momento, a Ilha do Governador². Seu pai é técnico em arquivo e sua mãe é secretária. Segundo o estudante, seus responsáveis concluíram o ensino médio. A escolha de estudar no CPII foi pela notoriedade da instituição. Os pais ansiavam que ele estudasse em uma escola pública de qualidade, pelo receio de não terem condições de custear uma escola particular ao longo da trajetória escolar. O educando comentou que teve sorte. A princípio, ele não havia sido sorteado, mas houve um 2º sorteio para vagas remanescentes (naquele ano) e por isso conseguiu ingressar no CPII:

Entrei no Pedro II em 2008, com 6 anos de idade, no 1º ano do E.F. Me lembro que não havia sido sorteado, mas não sei muito

² É uma ilha localizada no lado ocidental do interior da Baía de Guanabara que faz parte da região da Zona Norte. Fica a uma distância de aproximadamente de 20 km do bairro de São Cristóvão.

bem o que aconteceu. Acho que houve desistência em algumas vagas sorteadas, aí fizeram um segundo sorteio. Daí eu consegui entrar, tipo numa repescagem. Eu até já estava em outra escola, particular, estudando perto de casa, quando o CPII me chamou.

A estudante 2 é uma moça que se definiu como branca. Sempre morou em Vicente de Carvalho³, bairro da zona norte, mesmo com a separação dos pais, que ocorreu quando ela estava no 4º ano. Mora com a mãe. Tem uma irmã mais velha por parte de pai, porém é filha única da mãe. Disse que foi estudar no CPII porque as primas, primos, a irmã e o tio também estudaram na instituição. Sobre a escolaridade dos pais, disse que ambos concluíram o ensino médio. A respeito da profissão, informou que sua mãe é operadora de *telemarketing* e seu pai é auxiliar de cartório.

Após a apresentação pessoal dos estudantes, foi perguntado o que eles lembravam ao ingressar do Pedrinho a respeito das sensações, sentimentos, receptividade. Disse o estudante 1:

Eu sempre fui um bagunceiro, mas no 1º ano eu fui pior, porque como eu entrei bem depois na turma, por causa da “repescagem”, fiquei revoltado de sair da escola particular que eu estava. Por isso, eu atrapalhava muito as aulas, com bagunça ou briga. Aí chegou um momento que eu levei a 3ª ou 4ª advertências (não lembro direito) e resolveram que durante o recreio eu ficaria na sala com alguém, não lembro se era a professora. Acho que fizeram isso para eu não ser suspenso ou expulso... Chamaram meus pais várias vezes para conversar. Por isso, meus pais brigaram muito comigo em casa. Até que conseguiram me acalmar, me colocar para participar das atividades, incentivar a fazer “amiguinhos” (risos) daí eu fui me endireitando e melhorei...

O interessante da fala do estudante é que seu ingresso no colégio foi uma ruptura de laços com um colégio em que ele já havia iniciado o ano letivo, onde, percebe-se, estava adaptado. Entretanto, pela oportunidade de ir para uma escola pública com a qualidade almejada pelos pais, teve um processo doloroso na saída da escola antiga, de convivência com outros colegas e outra professora, mostrando sua insatisfação reagindo com indisciplina à mudança. Entretanto, é interessante notar que ele mesmo aponta mecanismos pedagógicos que foram usados na tentativa de solucionar essa insatisfação.

³ O bairro de Vicente de Carvalho fica a uma distância aproximada de 16 km do bairro de São Cristóvão. Distância baseada no sítio: http://www.distanciascidades.com/distancia-ilha_do_governador-centro-31706.html, acesso em 30/06/2018.

Primeiro, com medidas disciplinares: advertências e passar o recreio em sala de aula, sem brincar. Contudo, as ações não surtiram efeito, por isto, resolveram convocar os pais, diversas vezes, para relatar os fatos. A partir disso, a escola e os responsáveis conseguiram a mudança de comportamento pretendida e, conseqüentemente, com o passar do tempo, a interação do educando com a turma.

A estudante 2 ingressou no mesmo ano, porém, no início do ano letivo. Contudo, também percebeu diferenças em relação à escola anterior:

Entrei em 2008, com 6 anos, no 1º ano do E.F. Vinha de uma escola de bairro pequena e particular. Entrei no Pedro II de São Cristóvão, que é um mundo! Gente de tudo que é jeito, de tudo que é canto. É um “baque”, você fica meio assustada com o tamanho. Mas é engraçado. Ouvindo [o estudante 1] falar me lembrei o quanto era bagunceira no 1º ano também (risos). Eu criava problema por ser bagunceira porque vim da outra escola já alfabetizada e ficava entediada de ter que assistir aulas sobre coisas que já sabia. Aí levava advertência quase todo dia. Até cheguei a apanhar do meu pai por isso.

A aluna também relata que agia com indisciplina no 1º ano, entretanto, por motivo diferente do outro aluno. O comportamento, definido por ela, como bagunceiro era em decorrência de já ter sido alfabetizada em sua antiga escola. Com isso, era entediada de assistir aula de conteúdos que já dominava. Diante disso, foi perguntado em que momento ela se lembra de ter que diminuído a bagunça: “A turma era muito legal, comecei a ter amigos. A professora conversava comigo muitas vezes, a sós. Quando me dei conta, já estava adaptada”.

Nota-se que em ambos os casos, pela questão de adaptação à nova escola, os estudantes definiram seus comportamentos como indisciplinados, mas essa indisciplina foi diluída pelo tempo, a partir do momento em que foram integrados por ações pedagógicas. Embora, no caso da estudante 2, houve uma atitude agressiva do pai, que reagiu com agressão física devido ao seu comportamento na escola. Embora a violência não seja o caminho adequado, Lahire (1997) explica que a reação dos pais de brigarem, por de castigo e/ou baterem em seus filhos por conta de comportamentos considerados pela escola como indisciplinados aponta a importância e o valor que a família agrega à escolarização, na expectativa de mobilidade social de seus filhos.

Os discentes foram, a seguir, convidados a dizer os pontos positivos que destacariam no SCI. Segundo eles:

Estudante 1: Primeiro queria dizer que saí, sei lá, mais do que o triplo de vezes a passeio pelo Pedrinho do que em SCII. Era mais de uma vez por ano. Teve um passeio, no 4º ano, durante as férias, para Paquetá: foi a turma, os pais e a nossa professora. Foi incrível. O Pedrinho era muito assim, mais interativo, mais acolhedor. As pessoas, todas elas, eram mais próximas. O próprio recreio do Pedrinho tinha diversas brincadeiras. No Pedrão, mesmo com o totó e a mesa de pingue-pongue, a gente ficava mais largado sentado pelo pátio, sabe?

Estudante 2: No Pedrão, realmente, não fizemos quase nada. Acho que só fizemos dois passeios em 4 anos. Já no Pedrinho, fomos ao Corcovado, Petrópolis, visitamos os outros “Pedros II”, fomos a um hospital de Hanseníase (fomos conhecer, mas não lembro direito). Sobre o recreio, concordo com ele. No Pedrão tem o totó e o pingue-pongue, mas sempre jogam as mesmas pessoas. Os outros ficam pelo pátio. Não significa que o Pedrão precise ter brinquedos, mas não tem tanta coisa interativa para fazer, para distrair, como o Pedrinho, sabe?

No cotidiano da escola, ouve-se muito falar da dificuldade de organizar aulas-passeio para o Pedrão, devido à falta de disponibilidade de transporte; porém, percebe-se que esses eventos pedagógicos ocorridos no Pedrinho foram marcas positivas na trajetória desses estudantes, ao mesmo tempo em que são marcas negativas do Pedrão, pela pouca frequência. Observa-se que tais passeios contribuíram para a integração, sociabilização e vivência que muitos desses educandos não teriam oportunidade de ter fora da escola, além de aproximar mais o grupo, inclusive os pais, na relação família e escola.

Além disso, houve destaque para o recreio de ambos os *campi*. Em SCI, a dinâmica de brincadeiras pré-determinadas (direcionadas) foi relatada como uma das oportunidades de interagir e conhecer colegas de outras turmas. Já no recreio do Pedrão (SCII), os jogos disponíveis parecem ser exclusividade de um mesmo grupo de estudantes. Assim, a maioria não conseguia usufruir, restando a opção de ficar pelo pátio conversando.

A seguir, veremos que a percepção, emoções e sensações mudam ao chegar no segundo segmento do E.F., ou seja, no Pedrão de SCII.

3.2- A vida escolar no Pedrão de SCII

Partindo da premissa de que, com a troca de *campus* (a chegada ao Pedrão), o maior impacto seria a mudança de segmento (ingresso no 6º ano), sobretudo pelo aumento considerável de docentes, ou seja, um por disciplina, foi perguntado quais as

diferenças encontradas nessa transição. Contudo, a primeira lembrança que surge entre os 2 entrevistados é o tratamento e a receptividade distantes ou até, pode-se dizer, a falta de recepção aos estudantes que vieram do Pedrinho:

Estudante 1: A forma que os professores e inspetores recebem a galera do Pedrinho no 6º ano é diferente. Estudante 2: Sim, é totalmente diferente de como eles recebem os concursados. Eles diferenciam a gente. Eu lembro que em um mesmo dia passei por duas situações. A gente tinha um professor de matemática com uma ficha com as nossas fotos e, debaixo dos nossos nomes, dizia se a gente vinha do Pedrinho ou de concurso. Lembro a “cara” dele quando me olhou depois de ver a ficha. Também me lembro de uma professora, não lembro agora de qual matéria, que antes de iniciar a aula perguntou quem era do Pedrinho e quem veio de concurso. E, na minha turma, só tinham três estudantes do Pedrinho. Aí ela riu e disse: uma turma com mais concursados. Pô, naquele dia eu chorei. Você sai daquele seu mundinho que é o Pedrinho, com toda a assistência, todo mundo sabe informar tudo, sabe tudo que tá rolando na escola, aquela interação, sabe? E, de repente, chega numa escola maior, com os professores reagindo assim... me senti perdida, ninguém te informa nada, é tudo meio jogado, aí você sente essa diferença, sabe?

Na fala dos estudantes percebe-se os primeiros impactos no processo de socialização que tiveram na mudança de *campus*. Nota-se que a estudante 2 chama o Pedrinho de “mundinho” e que SCII é definido como uma escola “grande”. Com isso, ratifica que, embora os dois *campi* sejam considerados os maiores nos seus respectivos segmentos e que juntos fazem parte do complexo São Cristóvão, SCI, talvez pelo acolhimento, interação e comunicação mais efetivas, diminuiu a distância nas relações e, com isso, pareceu-lhe uma escola menor. Já SCII, o pré-julgamento dos docentes em relação à forma de ingresso e a aparente falta de informações no cotidiano escolar, causaram um estranhamento, uma sensação de abandono e distanciamento, portanto, a ideia de a escola ser grande.

Além disso, a percepção da diferença de tratamento, como o riso da professora transparecendo a satisfação de ter mais estudantes de concurso na turma, ou o semblante do professor de matemática ao olhar a ficha com fotos, mostra incutida a tradição de excelência baseada no mérito e na valorização da seleção através do concurso. Tais reações indicam um pré-julgamento, capaz de determinar aqueles que iriam trazer ou não problemas (comportamentais e de desempenho escolar) durante as aulas. Conforme assinala Souza (2009):

É assim que se constitui uma rede de informações entre todos os agentes da escola a respeito de cada aluno, seja por meio das

reuniões de conselho de turma, seja por meio das conversas informais do dia a dia. Assim vai se criando uma espécie de currículo que se adere como um estigma ao aluno, fonte de práticas que determinam e são determinadas por esse estigma. Tal rede de informações faz parte da vida institucional corriqueira da escola, e é graças a ela que os professores podem conhecer e já classificar os alunos antes mesmos de travarem relações diretas com eles (p. 293).

O fato de o Colégio Pedro II ainda manter processo seletivo por concurso por provas no 6º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio faz com que alguns agentes educadores, mais conservadores, nas suas relações com seus estudantes, preservem a hierarquia social privilegiando e selecionando aqueles estudantes que através do pré-julgamento sejam os merecedores de sua atenção. Com isso, o critério de seleção escolhido por esses educadores é o ingresso vinculado a uma certa noção de mérito: aqueles que “lutaram” por uma oportunidade, através de um concurso acirrado na relação candidato/vaga, têm, portanto, o valor e a atenção desses profissionais.

Dando continuidade à percepção da exclusão dos estudantes vindos do Pedrinho, o estudante 1 complementa:

Eu lembro que eu me sentia incomodado. Como eu que já estava há mais tempo na escola não conseguia me adaptar melhor ao Pedrão? Por que os professores “babavam” os concursados? Eu estava aqui há mais tempo e não tinha esse carinho todo [risos]... Claro que os novos alunos mereciam atenção, porque eles não estavam acostumados, mas eu lembro que a diferença era tão brutal que todos os repetentes que estavam na minha turma no 6º ano eram do Pedrinho. Mas comparando com os concursados, eles não cuidam direito dos que vêm do Pedrinho.

Percebe-se que o acolhimento existiu com os estudantes de concurso, mas, ao mesmo tempo, há também o estranhamento do estudante vindo do Pedrinho por não entender o porquê de sua adaptação não fluir, já que ele estudava há alguns anos na instituição, como também a diferenciação de tratamento entre ele e os concursados. A partir desse relato, foi indagado aos estudantes se a atitude de professores e outros agentes educadores de darem mais atenção aos novatos se justificaria, ao que responderam:

Estudante 1: Ao longo do tempo, você via a diferença. Por exemplo, a gente pedia informação aos inspetores e eles nunca sabiam de nada, sempre com uma má vontade de responder. Mandavam a gente ir aos setores e perguntar as coisas, mas a gente tinha vergonha, a gente procurava os adultos que tínhamos mais confiança de perguntar, né? Mas chegava aquele

“nerd” de concurso falando com uma voz baixinha, que quase não se ouvia, até cafuné recebia do inspetor... Nas aulas, a maioria dos professores perguntavam ao pessoal do concurso, se estavam entendendo a matéria, se estavam gostando da escola, e o pessoal do Pedrinho ficando de lado, se perdendo nas matérias... Mas é meio óbvio, quem é concursado se acostuma com essa ideia de estudo, porque estudaram muito para estar aqui. Já o Pedrinho que passou por essa facilidade de, por exemplo, só começar a estudar no 4º ano, acaba sofrendo muito por causa disso, por não está acostumado a essa dinâmica de estudo que muda.

Estudante 2: Rola tipo uma impaciência com a gente. Quando chegou Matemática e Português, eu lembro que senti uma enorme dificuldade. Era gritante! Eu que cai numa turma que quase não tinha ninguém do Pedrinho, ou seja, poucos que tiveram a mesma educação na escola que a minha, e aí, sei lá, você vê uma galera que veio de concurso e que, obviamente, se veio de concurso, fez “cursinho” antes ou já vinha de uma rotina... Já tá no “pique” de estudo, sabe? E você, não... Eles tirando notas melhores e nós tirávamos notas baixas. Porque o Pedrinho dá uma base, mas não é a mesma do Pedrão.

A paciência restrita dos inspetores de sanar as dúvidas apenas daqueles que ingressaram por concurso, como também, durante as aulas, os professores perguntarem, somente a esses discentes se estavam entendendo a matéria e gostando da escola, aponta como se desenvolveu a segregação. Os estudantes sentiram que existia uma predileção por um grupo do qual eles não faziam parte. A partir dessa distinção de tratamento, ocorreu a demarcação de “lugares, posições ou espaços ocupados que determinam, em grande medida, o poder de acesso ou manutenção dos bens distribuídos pela escola: o conhecimento escolar” (...), ou seja, “os melhores espaços oferecem melhores condições para que os melhores [estudantes] mantenham sua posição [privilegiada] (PEREGRINO, 2010, p. 109). Assim, os concursados que já possuíam o hábito do estudo regular somado à bagagem de conhecimento escolar adquiridos durante a preparação para o concurso, garantiram a inclusão, adaptação e tratamento privilegiados dos educadores do CPII, ao passo que os estudantes entrevistados, sem os atributos e conhecimento valorizados, sentiram o processo que se iniciava de invisibilização.

O estudante 1 disse que não esperava esse choque de realidade ao chegar no 6º ano. Seu hábito de estudar era relativamente recente, a partir do 4º ano. Explicou, em seguida, que em SCI não havia provas no 1º ano e 2º anos, ratificando a informação de Galvão (2003) sobre as avaliações serem mais contínuas e processuais (p. 63):

Estudante 1: Até o 3º ano, acho que não cheguei a estudar. Eu prestava atenção na aula nos momentos importantes. Fazia os

exercícios de aula, no máximo os deveres de casa. Depois que começaram as provas no 4º ano, eu estudava na véspera, para fazer uma revisão, mas não era um estudo intenso.

Ele alega que no 1º segmento em SCI não teve uma trajetória escolar sob “pressão”; porém, o quadro muda ao ir para o Pedrão (SCII), momento em que teve mais disciplinas e, conseqüentemente, mais provas⁴ a serem realizadas:

No Pedrinho, as atividades são lúdicas, não é monótono, sabe? A gente teve prova no 4º e 5º ano, mas eram poucas. No Pedrão, de quatro pulou para 10 provas por trimestre. Chegou um momento que eu não estava aguentando mais o ritmo da escola. Estava me sentindo cada vez mais perdido. Nossa, horrível! Para você ter uma ideia, no 6º ano, a professora de Inglês ficou surpresa comigo porque eu não estava entendendo a matéria, tinha coisas básicas da matéria que eu não sabia responder. E ela me perguntava surpresa como eu não sabia aquilo. E eu chegava a responder para ela, meio estressado já, que ao contrário dos concursados, nunca tinha visto inglês na minha vida. E pô, hoje, conversando com vocês e lembrando isso, acho que não podia ser uma coisa exigida por um colégio que não dá essa matéria no Pedrinho.

Dois pontos são destacados na fala do estudante 1. O primeiro é em relação ao aumento de provas que causa uma mudança significativa na rotina dos discentes. E o segundo ponto é em relação a língua estrangeira. No 1º segmento do ensino fundamental não são ofertados idiomas estrangeiros. Somente a partir do 6º ano, que começam a lecionar dois idiomas: obrigatoriamente Inglês, e desde 2016, a segunda é opcional, podendo ser Espanhol ou Francês. Mas no caso dos entrevistados, que fizeram o 6º ano em 2014, não tinham a opção do Espanhol. Portanto, os idiomas que eles aprenderam foram Francês e Inglês.

O interessante da informação é que, partindo do princípio de que os docentes de Inglês e Francês, daquele ano, sabiam que ao lecionar no 6º ano para os estudantes advindos do Pedrinho, estariam recebendo um grupo que oficialmente não tinha tido educação formal de nenhum idioma além do vernáculo. O que chama a atenção é a professora de Inglês ficar impressionada pelo estudante não compreender conceitos básicos desse idioma. Outro ponto que se destaca é que ambos não mencionaram Francês. Diante disso, foi perguntado como eram então, as aulas de Francês no 6º ano:

⁴ As avaliações nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio ocorrem no CPEI trimestralmente.

Estudante 1: Não era fácil. Mas a professora passava bem devagar a matéria. Acho que todo mundo “boiava”, porque não tinha ninguém ali com base.

Estudante 2: Eu sempre tive dificuldade. Decorava. Até hoje sei o básico do básico.

Nesse momento, pode-se perceber o ponto de segregação entre aqueles que vieram por sorteio e os que ingressaram por concurso, ou seja, a exigência de ter como pré-requisito um conteúdo curricular nunca antes ofertado para um grupo que já fazia parte da instituição desde o 1º segmento. Com isso, a estudante 2 comentou o sentimento de preocupação e frustração desencadeado nos primeiros meses no 6º ano:

Estudante 2: Eu só chorava. Achava que não ia passar de ano. Até porque você via o pessoal do Pedrinho na mesma situação, com dificuldade na escola e outros já repetindo. Eu tenho uma amiga que repetiu três vezes o 6º ano. Duas aqui no CPII. Aí foi jubilada. E uma vez, em outra escola..., mas quanto a mim, eu passei no 6º ano, mas só tive mais força para me organizar para estudar acho que no 7º ou 8º anos, que aí eu vi que estava muito difícil e, também, acho que a maturidade ajudou. A gente passa a não “largar de mão” tanto as matérias.

Vale ressaltar que os entrevistados nunca repetiram um ano letivo. Porém, ambos informaram que desde o 6º ano ficaram em recuperação paralela em todos os trimestres. O estudante 1 relata que, embora tenha facilidade com matemática e desenho (geométrico), suas dificuldades ficam centradas em idiomas estrangeiros e português. A estudante 2 disse que em todas as séries do 2º segmento ficou de recuperação em quatro ou mais matérias, sendo que sua dificuldade não tinha uma área de conhecimento específica; relata que já ocorreu, inclusive, de ficar no 7º ano em recuperação no último trimestre em quase todas as disciplinas, com exceção de Educação Musical e Artes Visuais, sendo naquele ano aprovada pelo Conselho de Classe em Matemática. No ano seguinte, a estudante relatou ter tido muitas crises de choro e insegurança devido à dificuldade enfrentada no colégio, intensificada pela experiência anterior. Comentou ainda que o SESOP a chamava para conversar sobre sua trajetória na escola:

Estudante 2: O SESOP sempre me atendeu várias vezes. Me procuravam para conversar sobre a rotina no Pedrão, que era diferente, que eu deveria ter uma rotina em casa de estudos, que eu deveria explicar para os professores quais as minhas dificuldades. O problema é que não era simples tirar dúvidas nas aulas. Muitos professores diante das perguntas muitas vezes nem ligavam. Além da pressão da turma, depois da primeira risada que eles deram... Eu, por exemplo, resolvi ficar em silêncio com as minhas dúvidas para não passar vergonha.

A estudante 2 continua seu longo relato, descrevendo o olhar dos professores durante as poucas perguntas feitas por ela durante a aula: “Sabe aquele olhar? Que parece dizer ‘Nossa, esse não sabe nada!’” Comenta ainda o quanto era desanimador a sensação de que a turma estava progredindo no entendimento das matérias enquanto ela não avançava no mesmo nível. Além disso, disse que sua família não tinha meios para ajudá-la e que sua mãe desmerecia sua dificuldade, inclusive chamando-a de preguiçosa. Nesse ponto, o estudante 1 interrompeu a colega e pediu para discorrer sobre as dúvidas durante as aulas:

Estudante 1: Eu queria falar disso das turmas. Na mudança de segmento é ruim, porque às vezes você dá sorte de ter umas três pessoas conhecidas na turma que vieram com você do Pedrinho. Fica mais fácil, porque um tenta ajudar o outro. Porque rola empatia, tá todo mundo “boiando” junto nas matérias. Agora, no caso dela, que foi para uma turma cheia de concursado, que está em outro nível... Quem vem do Pedrinho com base diferente é o “burro” da turma, entende? Muitas vezes achavam graça das perguntas porque você estava “boiando” e eles não. E, como falamos, os professores acompanhavam o ritmo dos concursados e com isso exigiam mais.

Cabe informar que durante a pesquisa de campo não foram encontrados dados que dessem pistas a respeito do critério de como são montadas as turmas nos anos letivos. A orientadora pedagógica entrevistada para este estudo informou que as turmas são criadas por um sistema de computador. Nesse sistema, existem alguns critérios, tais como: a mesma proporção de estudantes por turma e por sexo. Entretanto, nota-se, durante as entrevistas, que as turmas dos entrevistados eram compostas de forma desigual quanto à forma de ingresso no CPII: umas com mais concursados, outras, com menos.

Peregrino (2010) ressalta, em seu estudo sobre as trajetórias escolares acidentadas no município do Rio de Janeiro, que as turmas são lugares “de agregação de homogeneidades configuradas a partir dos critérios de seleção escolar”. Com isso, fazendo-se uma alusão ao caso de SCII, pode-se inferir que uma classe com um maior quantitativo de concursados valorizados por seus docentes no processo de ensino e aprendizagem demonstra que o CPII “reproduz e produz novas desigualdades e contradições” entre a diversidade de discentes, legitimando e produzindo as relações sociais que são valorizadas pela instituição escolar” (p. 133 e 134).

O estudante 1 termina o relato a respeito de sua experiência em SCII utilizando um conhecimento adquirido, em 2018, na aula de Sociologia sobre a predileção dos professores pelos alunos com base curricular para acompanhar o ritmo das aulas:

Estudante 1: Agora no 1º ano, em Sociologia, a gente tá aprendendo uma parada sobre “favoritismo” que me lembrou essa conversa aqui. Os professores ajudam aqueles que se dedicam mais, ou seja, os estudantes com mais facilidade, com notas boas. Ou seja, em SCII acontecia isso, tinha empenho dos professores, eles exigiam mais da turma porque a maioria era concursada. Só que eles não pensavam que o pessoal do Pedrinho, muitas vezes, já se sentia excluído, abandonado, largados de lado. Alguns sentiam que os professores pareciam desistir deles; com isso, acho que eles acabavam desistindo deles mesmos e por isso, terminavam sendo jubilados, fazendo bagunça, sendo suspensos. E os professores, coordenadores, inspetores achavam que eles não eram maduros o suficiente.

A conclusão a respeito do favoritismo mencionado pelo estudante deixa às claras o processo de exclusão e de hostilidade com os estudantes do Pedrinho ao chegarem no 2º segmento, quando os professores e demais educadores do Pedrão dão acolhimento e atenção aos concursados, excluindo os sorteados, através da impaciência de responder, de não ajudar, de não criar suportes pedagógicos e relacionais que ajudassem na integração no novo *campus*, no novo segmento. Além disso, os relatos sugerem que houve uma ruptura cultural, comunicacional, como também na metodologia de ensino, criando uma polarização no tratamento e na forma de ensinar, dividindo os estudantes em dois grupos: concursados e sorteados.

Com isso, a prática do ingresso por concurso, no 6º ano e no ensino médio, cria esse efeito de segregação, devido ao tratamento diferenciado entre os estudantes. De um lado, os concursados são valorizados por vencer a “disputa” de uma vaga concorrida na instituição, o que remete à ideia de legitimidade. Do outro lado, os estudantes que ingressaram por sorteio, em sua maioria, por não estarem alinhados à cultura pré-estabelecida e apreciada, criam transtorno, gerando choque cultural, impaciência e, em muitos casos, antipatia.

Tal dicotomia remete à obra de Nobeert Elias e John L. Scotson, “Os estabelecidos e os *outsiders*” (2000), que descreve uma pequena cidade do interior da Inglaterra onde seus habitantes eram divididos nessas categorias. O primeiro grupo era composto por antigos residentes, cujas famílias se instalaram naquela cidade há, pelo

menos, duas gerações. Já o segundo era formado por recém-chegados. Entre os grupos não haviam diferenças étnicas, sociais, econômicas, educacionais e ocupacionais. A única disparidade era o tempo de habitação na cidade. A antiguidade na cidade criava regras, coesão, identificação grupal. Assim, os estabelecidos eram mais valorizados e desprezavam, em todos os campos sociais, os *outsiders*. Além disto, fomentavam o estigma social penetrado na autoimagem dos *outsiders*, situação que os enfraquecia e desarticulava suas ações de combate. Para exemplificar, os antigos residentes conseguiam resguardar os cargos importantes no governo, como também nas empresas locais, para as pessoas de seu grupo, excluindo os *outsiders*.

Portanto, não havia integração e socialização entre os grupos, assim como os relacionamentos amorosos só eram bem vistos entre aqueles do mesmo grupo, uma vez que os estabelecidos consideravam os *outsiders* estranhos, tratando-os com constante desconfiança. Dessa forma, os próprios *outsiders* não conseguiam se estruturar e ter uma coesão tão forte quanto a dos estabelecidos, justamente por serem um grupo recente na cidade. Por conseguinte, sua estrutura social era mais frágil por ainda estar em formação. Por isso, era um grupo desfavorecido e marginalizado nas relações sociais, mesmo tendo a mesma classe socioeconômica do grupo mais antigo.

Fazendo uma transposição desses conceitos para o caso do CPII, e invertendo a lógica da antiguidade, os estabelecidos constituiriam, então, o grupo de estudantes adaptados ao sistema do colégio: disciplinados e com bom rendimento escolar, quais sejam, os que mantêm a “boa fama” sobre a qualidade de ensino da instituição. Os *outsiders*, aqueles marginalizados do processo escolar: de baixo rendimento e/ou indisciplinados, que correm o risco de repetência ou mesmo evasão por não conseguirem se adaptar, ou seja, serem incluídos neste sistema educacional. Portanto, os estabelecidos seriam, predominantemente, os estudantes mais recentes (calouros) no CPII, que ingressaram por concurso e os *outsiders* seriam os estudantes veteranos, que ingressaram por sorteio nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como já pontuado, diferentemente do estudo de Elias e Scotson (2000), os estabelecidos do CPII não têm como característica a antiguidade na escola, o que suscita as seguintes questões: Por que os estudantes antigos do colégio, ao chegarem no 2º segmento, tornam-se estranhos ao sistema educacional? Por que os veteranos são, em maioria, os marginalizados no CPII? Uma das explicações para tal marginalização dos veteranos pode ser entendida através da mudança do segmento escolar. Nessa transição parece haver a modificação na noção do que é “conhecimento escolar” e sua função.

Com isso, a rotina de estudo e do processo de escolarização criam uma cisão entre os segmentos. Além disso, há diferenças no processo de socialização entre o Pedrinho e o Pedrão de São Cristóvão, mudando o ritmo, suas expectativas, objetivos e funções entre os segmentos. Isso posto, para os estudantes veteranos vindos de SCI, ao chegar no *campus* SCII, o CPII torna-se um lugar estranho, parecendo ser outro colégio.

Esse processo contribui para a manutenção e permanência da desigualdade educacional, uma vez que a desigualdade delimita o espaço de posições ocupadas pelos estudantes, espaço esse que influencia e até mesmo determina o destino e os caminhos da trajetória escolar dos educandos. É esta desigualdade baseada em valores e objetivos diferentes que, a partir do 6º ano, o sistema do CPII exige, conforme comprovam as entrevistas dos estudantes, o que marginaliza alguns educandos, que passam a ser identificados como *outsiders*. Já os estudantes concursados, que enfrentaram a concorrida prova para ingressar no 6º ano do ensino fundamental, muitos com cursos preparatórios de alto custo e/ou professores particulares para aumentar suas chances de ingressar no Colégio Pedro II, com uma rotina mais intensa de estudos para prestar o concurso, acabam por se tornar os novos estabelecidos do Colégio.

Por isso, a passagem dos anos iniciais para o 6º ano é identificada, nas entrevistas com os estudantes, pela ruptura do processo educativo e afetivo entre professores, demais educadores e educandos. Nesta transição entre os segmentos ocorre uma redução drástica dos vínculos afetivos, do cuidado pedagógico com as novas exigências no processo escolar, como também, no aspecto comunicativo com os estudantes vindos do Pedrinho, criando um distanciamento entre esses sujeitos que impacta diretamente no rendimento escolar e no comportamento que os educadores consideram adequado.

Nas entrevistas, os fatores afetividade e comunicação aparecem como um fator negativo nessa transição para o *campus* SCII. A ausência de educadores ou de um setor que fosse referência e/ou “porto seguro” para os estudantes obterem informações, sanar dúvidas, compreender a nova rotina nesse novo *campus*, etc. tornou-se um ponto também segregador entre os discentes.

Também a exigência de uma rotina de estudos mais intensa e a dificuldade de acompanhar os conteúdos das disciplinas foram mencionadas como fatores de desistência de aprender, no momento em que o estudante tomava consciência que havia grande probabilidade de ser jubilado. Essa desistência parecia ser mútua, visto que os

estudantes comentaram que sentiam que alguns docentes, por não saberem ou não quererem ajudar, acabavam por ignorá-los durante as aulas.

Dias da Silva (1997) explica que esse distanciamento no cuidado com os estudantes tem explicação no fato de os professores, a partir do segundo segmento do ensino fundamental, lecionarem em inúmeras turmas, sendo que em cada uma há o tempo estimado para ensinar uma disciplina específica, o que contribui para o rompimento da relação afetiva com os estudantes, consequentemente gerando indisciplina e dispersão dos estudantes durante as aulas. Fazendo uma transposição para o caso de SCII, os concursados (os estabelecidos), por terem uma rotina e valorização dos estudos dentro e fora da escola, desenvolvidos de forma mais estruturada, não sofrem com a mesma intensidade que os *outsiders* (veteranos), tornando-se o ponto de apoio dos docentes. Com base naquele grupo, os professores seguem com a matéria, direcionando a preocupação aos estabelecidos, considerados aptos para o ritmo do Colégio.

Essas reflexões sinalizam uma temática ainda bastante silenciada e pouco desenvolvida no CPII, ou seja, a transição de segmentos, que implica em desmotivações, indisciplina, evasões e repetência. Considerando que a função social da escola é criar meios que garantam a aprendizagem às demandas contemporâneas, algumas questões permanecem em aberto: Como atuar pedagogicamente de modo a estimular todos os estudantes, mesmo com características sociais, econômicas, familiares diferentes? Por que, mesmo com a existência do ingresso por sorteio no CPII, há 34 anos não se desenvolvem ações capazes de contribuir com a melhor adaptação dos discentes e docentes neste novo contexto de inserção para ambos?

Um aspecto que merece destaque nessa transição de segmento, é que, respaldado nas entrevistas dos estudantes, nota-se que o CPII muda o “ritmo”, ou seja, a expectativa a respeito do comportamento dos estudantes e da sua forma de estudar. Com isso, a mudança de *campus* torna-se esquisita. Parecendo, inclusive, que o Colégio Pedro II tem dentro da instituição pelo menos duas escolas distintas: com objetivos, sentidos, práticas e propostas de socialização distintas. Portanto, os estudantes oriundos do Pedrinho fazem a primeira socialização no próprio CPII e viram alvo da seleção escolar ao chegarem no Pedrão, tornando-se os *outsiders* de “dentro” da escola.

Tal ciclo de marginalização preocupa, pois descamba na reprovação (e, até 2014, no jubramento), ou se estende para as séries seguintes, mesmo quando os estudantes com mais dificuldades conseguem ser aprovados. Isso porque o estigma de estudante

fraco, com dificuldade de entender as matérias, vai acompanhá-lo, podendo agravar seu rendimento escolar e sua autoestima. Daí a importância de analisar as singularidades e implementar estudos capazes de desvelar tais trajetórias acidentadas e marcadas pelo estigma.

A seguir, com o intuito de conhecer os perfis dos estudantes jubilados e evadidos, analisaremos os dados disponíveis, alunos estes que, pelos motivos anteriormente apresentados, são aqui classificados no grupo de *outsiders* de SCII.

CAPÍTULO 4 – A ANÁLISE DO PERFIL DOS JUBILADOS DE 2013 E 2014 E EVADIDOS DE 2016 DE SCII

4.1- Apontamentos Iniciais

Investigar o perfil de jubilados após a extinção do jubramento, ocorrido em 2015, é significativo, pois, até onde pudemos perceber, o tema nunca foi objeto específico de análise nos anos finais do E.F no maior *campus* do Colégio Pedro II. Por essa razão, entendemos que estudos deste tipo podem dar pistas de como se desenvolveu e como ainda pode ocorrer a desigualdade educacional decorrente da marginalização daqueles que estão com o desempenho escolar considerado insuficiente.

Nosso trabalho de campo iniciou-se em 2017, com a procura, sem sucesso, de jubilados que concordassem em conceder entrevistas para esta pesquisa. Isso porque conseguimos o contato de 4 estudantes, 3 meninas e 1 menino. 2 deles não atenderam e nem retornaram as ligações e mensagens enviadas por redes sociais (*Facebook* e *Whatsapp*). Foi possível conversar por telefone com 2 duas estudantes. Diante disso, uma estudante explicou que 2 anos após ser jubilada, engravidou (com 16 anos), sendo um período complicado porque o bebê nasceu prematuro. No ano seguinte, sua mãe faleceu, o que agravou ainda mais o seu momento de vida, pelo fato de ter uma criança tão pequena para cuidar. Em 2018, aos 18 anos de idade, está com a vida muito atribulada por estudar na EJA em uma escola estadual e também por ter tido seu segundo filho. Apesar disso, informou que concederia a entrevista, o que, contudo, por uma série de razões, inclusive roubo de celular, não ocorreu. A outra estudante contatada foi muito solícita, concordando, a princípio, mas, no último momento, negou-se a ser entrevistada. Alegou o seguinte: “Pensei bem e não quero conversar sobre minha vida no CPII. Este passado está enterrado. Não quero falar disso. Não fica chateada comigo”. Sua resposta sugere um grande sentimento de incômodo pelo fato de ter que reviver uma trajetória escolar que culminou na sua expulsão do CPII.

Concomitante à tentativa das entrevistas, iniciamos a coleta de dados das fichas dos estudantes, que traz registros tais como: cor/raça, sexo, intercorrências escolares, informações a respeito do local de residência e ocupação/profissão dos pais/responsáveis, composição familiar, ano de jubramento, dentre outros. Também foram realizados levantamentos no sistema informatizado do Colégio, o Sistema de Assentamento Acadêmico (SIAAC), que tem informações sucintas sobre os estudantes,

que ficam restritas a dados cadastrais, tais como: nome completo, responsáveis, local de moradia e forma de ingresso. Nesse sistema há ainda boletins e dados gerais, como lista das turmas, de jubilados, etc.

A pesquisa no SIAAC trouxe alguns dados importantes para iniciarmos a reflexão sobre o processo de jubramento. No momento da pesquisa, o sistema disponibilizava informações apenas a partir do ano de 2009. Com isso, verificamos que naquele ano houve um total de 77 estudantes jubilados, sendo um ponto fora da curva, quando comparado aos demais anos letivos. Porém, pela falta de acesso⁵ às atas de reuniões, fichas dos estudantes, registros de atendimentos pelo Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) aos discentes e seus responsáveis, dentre outros materiais que pudessem explicar esse fato, não foi possível analisar tal ano letivo.

Diante disso, com exceção de 2009, percebemos que nos anos letivos seguintes ocorria uma regularidade no quantitativo de jubilados, que se dava, em média, com 30 educandos por ano. Sublinhe-se que, embora a média de jubilados pareça ser irrisória, comparada com o quantitativo de estudantes do 6º ao 9º anos no universo de 1.200 alunos, a relevância desse número de expulsões se dá quando comparado ao número de estudantes por turma, que também fica em torno de 30 por sala de aula. Isso significa que, por ano, o equivalente a uma turma era expulso por repetência em SCII. Diante dessas constatações, os anos escolhidos foram os de 2013 e 2014, pelo fato de serem os anos letivos com materiais disponíveis no SESOP⁶. Os anos anteriores já haviam sido enviados ao arquivo morto da escola.

A título de comparação, analisamos também, neste capítulo, o perfil dos estudantes que evadiram em 2016, ou seja, 1 ano após o fim do jubramento, a fim de verificar se os perfis são similares ou distintos daqueles jubilados.

Vale destacar que analisamos minuciosamente as fichas disponibilizadas. Diante de tantas informações, tornou-se indispensável o recorte de apenas algumas variáveis, a fim de alinhar com maior precisão nossas investigações. Assim, para este estudo, foram feitas as seguintes escolhas: local de moradia, cor/raça, sexo, forma de ingresso, profissão dos pais, série do jubramento, composição familiar e renda familiar.

⁵ Material havia sido encaminhado ao arquivo morto, local cuja insalubridade nos impediu de consultar os documentos.

⁶ Os materiais sobre os estudantes são as fichas cadastrais, relatórios de atendimento aos estudantes e/ou responsáveis no SESOP, laudos médicos e psicológicos e outros registros de intercorrências.

4.2- O perfil dos Estudantes Jubilados em 2013 e 2014

De início, vale informar que, em 2013, foram 30 estudantes jubilados e, em 2014, 22, o que totaliza 52 estudantes. Diante disso, organizamos a análise por itens, a fim de detectar semelhanças e diferenças entre os anos letivos escolhidos e, assim, conhecer o perfil dos estudantes. Por fim, utilizamos a mesma metodologia para analisar os dados dos 16 estudantes evadidos em 2016, a fim de tentar compreender os primeiros reflexos após a extinção do jubramento no *campus*.

4.2.1 – Forma de Ingresso dos Jubilados

Como já frisado, no *campus* de SCII é comum que os estudantes com pior rendimento escolar sejam aqueles que ingressaram por sorteio no Pedrinho. Por isso, escolhemos como primeira categoria de análise a forma de entrada, para verificar se esse padrão se confirma com os estudantes jubilados. Começamos com o ano de 2013, seguido pelo de 2014 e, por último, a comparação dos dois.

Constata-se que, dos trinta estudantes jubilados, em 2013, apenas um ingressou por concurso; o que indica uma disparidade entre os estudantes que vieram do Pedrinho para aqueles que chegaram no 6º ano por concurso.

Em 2014, ano que marca o último ano permitido de jubramento por repetência, 22 estudantes foram expulsos. Todos ingressaram na instituição por sorteio, ou seja, cursaram o 1º segmento do ensino fundamental no Pedrinho.

Nota-se que nos dois anos letivos estudados, dos 52 jubilados; apenas 1 estudante ingressou por concurso. Chama atenção como este ciclo excludente atingiu predominantemente aqueles que vieram por sorteio para a instituição, notadamente por já serem veteranos. Isso pode significar que, ao chegarem no 2º segmento, a escola parece ter se tornado um local estranho e novo, empurrando-os para a condição de *outsiders*.

Gráfico 1: Forma de Ingresso – 2013 e 2014

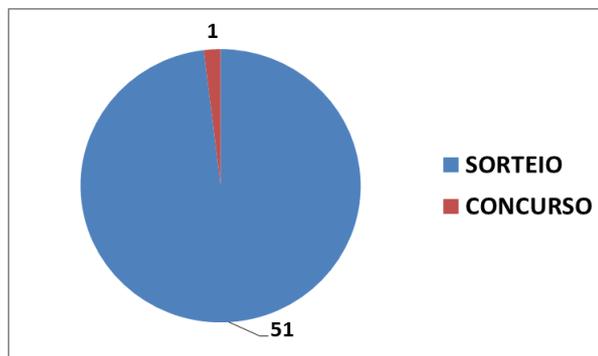


Gráfico elaborado pela autora.

Esse padrão ratifica o estudo de Galvão (2003) quando a pesquisadora constata que a maioria dos jubilados do Colégio Pedro II ingressou por sorteio:

Quanto à trajetória escolar dos 178 alunos que foram sorteados em 1990 e constituíram, naquele ano, as dez turmas da Classe de Alfabetização da Unidade Escolar S. Cristóvão I [atual *campus* SCI], 58 deles (32,58%) não chegaram até o final do percurso (E. Médio) oferecido pelo Colégio. Destaco que os motivos mais frequentes para a interrupção da trajetória escolar desses alunos foram os pedidos de transferência de estabelecimento de ensino (26) e as jubilações (21). E a maior parte das transferências (53,84%) no grupo pesquisado foram solicitadas para alunos que possuíam, uma, duas e até cinco reprovações (GALVÃO, 2003, p. 20).

Mesmo passados 11 anos desde o estudo de Galvão (2003), percebe-se que a forma de ingresso para aqueles que foram jubilados continuou sendo um dos fatores que caracterizou o grupo até 2014. Com isso, corrobora-se com a pesquisadora, quando afirma que apesar de o colégio, ao longo das décadas, ter aplicado políticas de ampliação ao acesso, através de sorteio de vagas e cotas, tais ações não diminuíram a exclusão educacional daqueles que comprovadamente estavam sendo expulsos: os estudantes oriundos do Pedrinho.

Este estigma persistente de que quem ingressa por sorteio são aqueles que tendem a ter baixo rendimento e reprovação, sendo a maioria no grupo eminente de jubramento, tornou-se historicamente um algoritmo, ou seja, uma verdade irrefutável na instituição. Entretanto, 2/3 dos estudantes do 6º ano de SCII, nos anos pesquisados, eram oriundos do Pedrinho, visto que os editais de concurso para o ingresso nessa série,

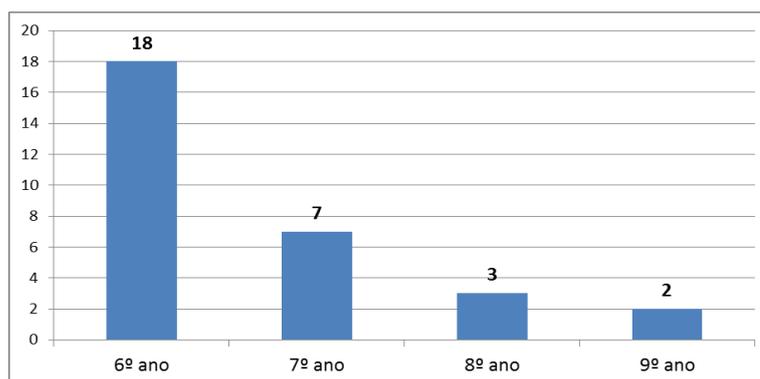
nos anos de 2012 e 2013⁷, ofereceram 100 vagas e o edital de 2014⁸, 80 vagas. Logo, a maioria dos estudantes de SCII veio do 1º segmento da própria instituição, já que, em média, por ano, estudam 390 estudantes no 6º ano⁹.

Diante dessa constatação, buscou-se identificar as séries nas quais ocorreu o maior número de jubilações, conforme veremos a seguir.

4.2.2 – Série que ocorreu o Jubilamento

Conhecer em quais séries houve maior concentração de jubilação é um dado de suma importância para a compreensão do gargalo dessa exclusão. Por isso, abaixo apresentamos o gráfico 2 em que aponta o 6º ano como sendo a série que foi a “guilhotina” naquele ano.

Gráfico 2: Série do Jubilamento 2013



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Dos trinta estudantes jubilados, dezoito foram expulsos quando cursavam o 6º ano do ensino fundamental, ou seja, saíram da escola no início da trajetória nos anos finais do ensino fundamental. Em referência às demais séries, sete educandos jubilarão no 7º ano, três no 8º ano e dois no último ano dos anos finais, o 9º

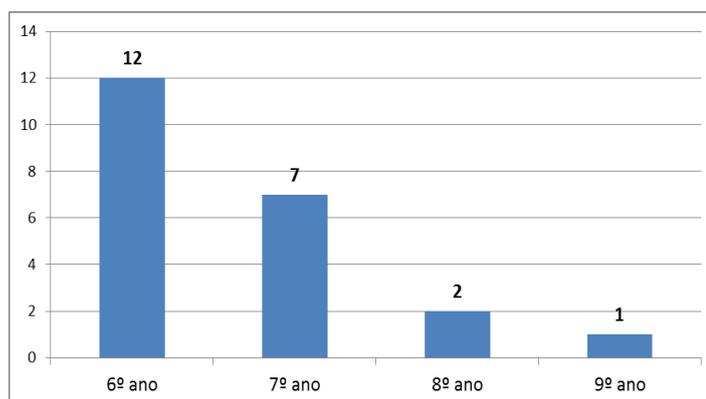
No ano seguinte, 2014, o padrão se repete: assim como ocorreu em 2013, o maior quantitativo de expulsões por repetência concentrou-se no 6º ano e, em sequência, o 7º ano.

⁷ Edital nº 3/ 2011 para o ingresso no 6º ano em 2012. Edital nº 11/ 2012 para o ingresso no 6º ano em 2013.

⁸ Edital nº 9/ 2013 para o ingresso no 6º ano em 2014.

⁹ Fonte: CPII em números < http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros> acesso em 15/02/18.

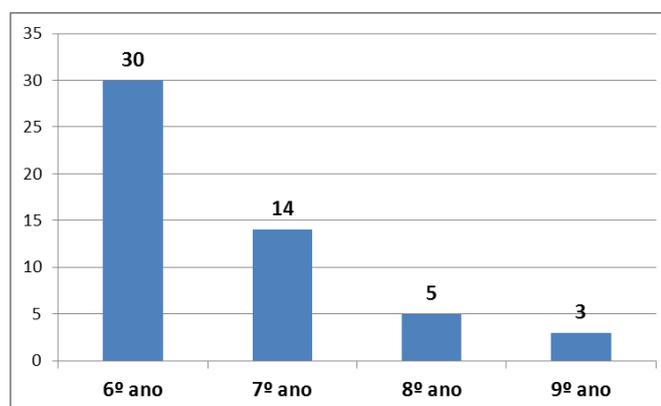
Gráfico 3: Série do Jubilamento 2014



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Constata-se que, em 2014, mais da metade do total, jubilaram no 6º ano, seguido pelo 7º ano, com 7 estudantes. O gráfico 4, a seguir, mostra um compilado dos anos letivos pesquisados. Do total de jubilados, 30 foram no 6º ano, o que representa, em média, o quantitativo de uma turma em SCII. Em outras palavras, isso equivaleu à diminuição de, pelo menos, uma turma que deveria ser ofertada no *campus*.

Gráfico 4: Série do Jubilamento 2013 e 2014

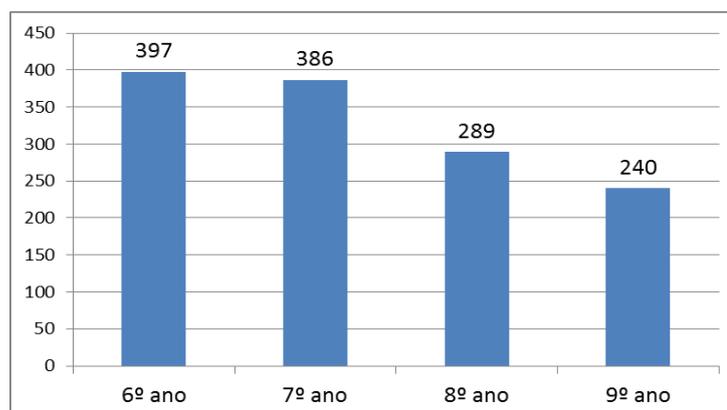


Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Vale ressaltar que existem outros fatores para a diminuição de estudantes matriculados, tais como evasão e transferência. Entretanto, o jubramento também contribuiu para a redução no número de matrículas nos anos pesquisados. Para comprovar tal afirmação, fizemos um gráfico baseado no número de matriculados em SCII em 2014, em que se percebe claramente a diminuição de estudantes com o avanço das séries¹⁰.

¹⁰ Não foi possível ter o número exato de matriculados no ano de 2013, devido ao SIAAC, no período de pesquisa de campo, não ter disponibilizado com precisão o quantitativo de matrículas, além de não se ter

Gráfico 5: Número de matriculados em SCII - 2014



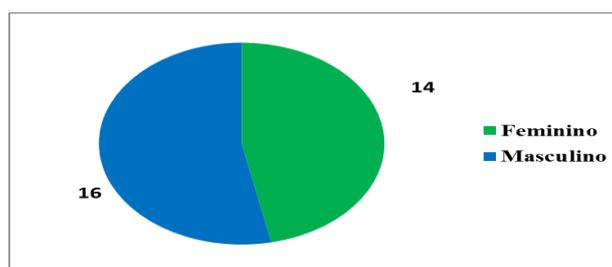
Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Nota-se que há uma decréscimo no número de matrículas conforme avançam as séries. No 9º ano, por exemplo, havia 157 estudantes a menos do que no 6º ano, o que pode ser um indicativo da retenção por repetência, evasão, transferência e jubramento ocorridos em SCII.

4.2.3 – Sexo

Dando sequência, para melhor conhecer esse processo excludente, verificou-se a proporção de meninos e meninas jubilados, que, em 2013, não foi discrepante.

Gráfico 6: Sexo - 2013



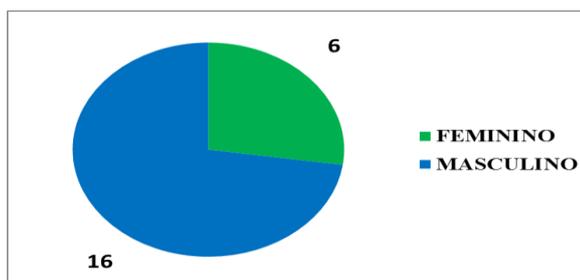
Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Dos 30 jubilados, 16 eram meninos e 14 meninas. Mesmo havendo um quantitativo maior de estudantes do sexo masculino, pode-se dizer que houve equilíbrio entre os sexos.

com exatidão o número de evadidos e transferidos de ambos os anos pesquisados. Os dados eram truncados e, por isso, não foram utilizados neste estudo.

Apesar disso, no ano seguinte, o cenário muda. 16 meninos saíram da escola por jubramento, contra apenas 6 meninas, o que representa mais da metade do total de discentes naquele ano, ou seja, 22.

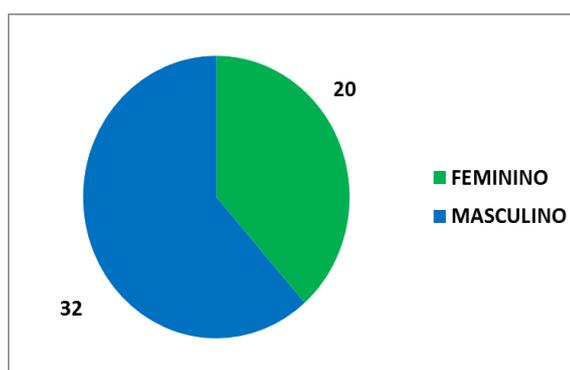
Gráfico 7: Sexo - 2014



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Isso fica mais evidente quando aglutinamos os dados de 2013 e 2014 em um mesmo gráfico: o número de meninos expulsos foi consideravelmente maior, 12 a mais, ou quase 62%. Tal situação vai ao encontro das pesquisas de Carvalho (2012), em que a autora comprova que os meninos são os que apresentam maiores dificuldades na escolarização quando comparados às meninas.

Gráfico 8: Sexo – 2013 e 2014



A título de conhecimento, em SCII, no ano de 2013, no 6º ano, havia 399 matriculados. Desses, 202 eram meninas e 197 meninos. No ano de 2014, essa mesma série, tinha 395 estudantes, sendo 199 meninos e 196 meninas. Percebe-se que a diferença, entre sexo nos anos pesquisados, é mínima. Contudo, havia mais estudantes do sexo feminino em 2013, no total, cinco. E, no ano seguinte, a maioria dos estudantes era do sexo masculino, representando, três a mais.

Entretanto, ao somar o total de matriculados nos anos citados, têm-se o total de 794 estudantes. Desagregando o número por sexo, constata-se que havia o mesmo quantitativo de meninos e meninas, ou seja, 397 estudantes meninos e 397 meninas.

A trajetória escolar acidentada de meninos é identificada em diversas pesquisas acadêmicas. Existe um amplo debate acadêmico a respeito dos motivos que levam os meninos a serem o grupo com mais problemas escolares, traduzidos pelo baixo rendimento e punições disciplinares por mau comportamento. Alguns debates baseiam-se no conceito de gênero, em que se discute as múltiplas masculinidades e as relações dos papéis sexuais na sociedade, ou seja, o que é ser homem e ser mulher. Além disso, esses estudos esclarecem que algumas masculinidades são estimuladas a serem dominantes e outras a serem subordinadas às práticas sociais hegemônicas. Nas subordinadas, muitas masculinidades são marginalizadas por estarem associadas diretamente a grupos étnicos e raciais (CONNELL *apud* CARVALHO, 2012).

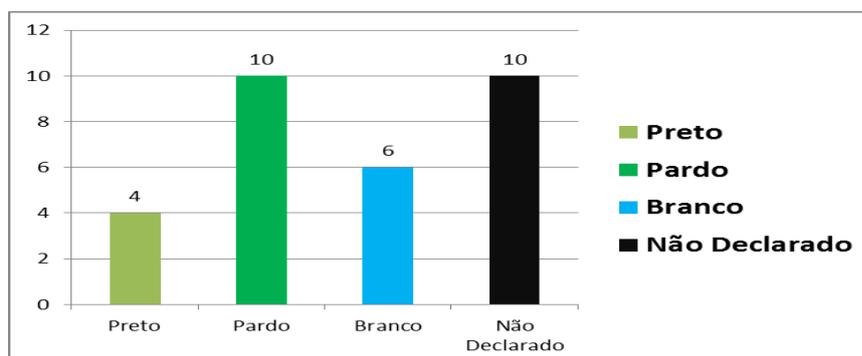
Seguindo essa corrente, Carvalho (2012) constata que entre os meninos que tinham comportamento subordinado (acuado) ou que reagiam através do confronto por não aceitar a submissão, em sua maioria eram percebidos ou autodeclarados negros, esclarecendo que processos, desigualdades, preconceitos e condições pré-determinadas socialmente configuram e interferem na trajetória escolar.

Por conta disso, investigamos outra variável que pode ajudar na compreensão desses engendramentos sociais que interferem na vida escolar: cor/raça, conforme veremos a seguir.

4.2.4 – Cor/Raça

Ao analisar o gráfico 9, o primeiro dado que chama atenção é a quantidade de estudantes que não tinham nas fichas o registro de autodeclaração de cor/raça: 10, no total, o que representa 1/3 dos jubilados em 2013. Em seguida, salta aos olhos a quantidade de negros jubilados: 10 pardos e 4 pretos, totalizando 14. Já em relação àqueles que se declararam brancos, somam-se 6 estudantes.

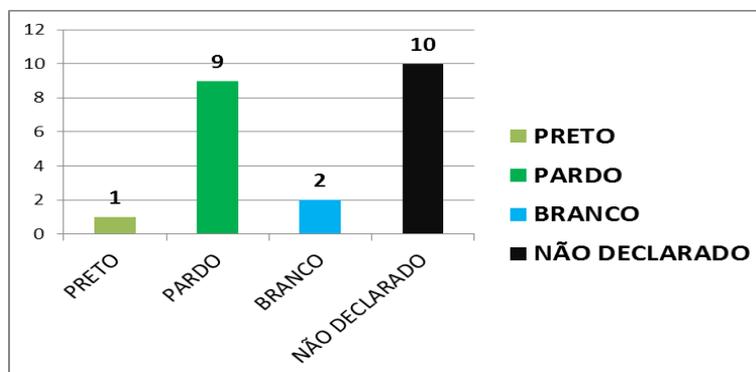
Gráfico 9: Cor/Raça – 2013



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

No ano seguinte, o índice de estudantes que não declararam cor/raça representa quase a metade dos jubilados de 2014, o que compromete uma análise mais criteriosa. Contudo, os dados apresentados no gráfico sugerem que os estudantes pretos e pardos são predominantes no jubileamento, totalizando 10, o mesmo número de educandos que não declararam cor/raça. Apenas dois informaram ser de cor branca.

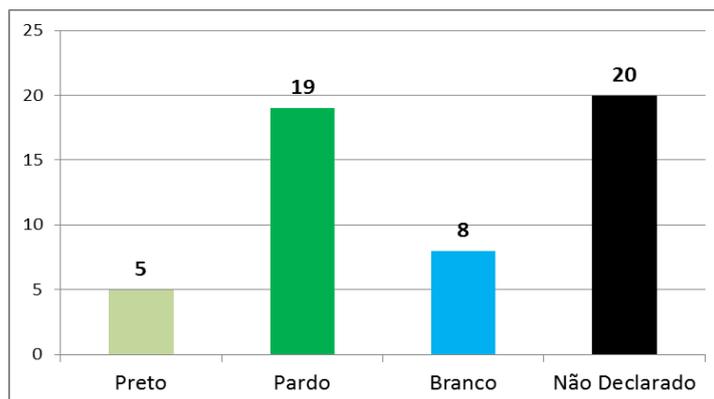
Gráfico 10: Cor/Raça - 2014



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Para uma melhor visualização do quantitativo de pretos e pardos representando o maior número de jubilados, apresenta-se, a seguir, o gráfico 11 com a compilação dos dados de 2013 e 2014.

Gráfico 11: Cor/Raça – 2013 e 2014



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Ao observarmos o gráfico, independentemente do alto índice de estudantes que não declararam a sua cor/raça (20), há que se levar em consideração que pretos e pardos ultrapassaram o número de brancos e de não declarados: 24 estudantes. Contudo, não se pode afirmar que a maioria dos jubilados eram negros, como ocorre na maioria dos estudos desse viés, pois a soma de brancos e de não declarados ultrapassam a de pretos e pardos.

Dando continuidade, a seguir apresentamos variáveis relacionadas às características das famílias dos jubilados. A primeira diz respeito à profissão/ocupação dos responsáveis pelos estudantes. Conforme debatido no capítulo 1, muitas pesquisas apontam que a escolaridade dos pais/responsáveis, como também saber se esses trabalham dentro e/ou fora de domicílio, têm influências positivas ou negativas na escolarização dos filhos (BOURDIEU, 2015; COLEMAN, 1997; COSTA RIBEIRO; 2011).

4.2.5 – Profissão/Ocupação dos Responsáveis

Nesta seção, foi analisada a profissão dos pais/responsáveis dos jubilados de 2013 e 2014. Para uma melhor apresentação, separamos a análise em tabelas, uma correspondendo às mães e outra aos pais. Começamos com a análise das responsáveis do sexo feminino de cada ano letivo separadamente, e, em seguida, os responsáveis do sexo masculino, para, posteriormente, entender se as escolaridades são distintas ou similares entre os grupos.

Vale explicar que nas fichas cadastrais dos educandos não há tópico referente ao grau de instrução dos responsáveis. Por esse motivo, através da profissão ou ocupação informadas, foram organizadas tabelas com os níveis de escolaridade compatíveis com o

cargo ocupado. Essa organização foi baseada em dois sítios que são referências nacionais de vagas de emprego: CATHO¹¹ e Trabalha Brasil¹².

Cabe esclarecer também que tal análise foi feita com o intuito de dar pistas do possível capital social e cultural (Coleman, 1997; Bourdieu, 2005) transmitidos no ambiente familiar e que pode interferir na trajetória escolar. Contudo, sublinha-se que o grau de escolaridade dos pais pode ser maior do que o exigido pela profissão em que atuavam naquele momento.

Em 2013, 3 estudantes tinham como responsáveis os avós, sendo duas avós e um avô. Por esse motivo, as tabelas, a seguir, aparecem intituladas: Profissão/Ocupação – Mãe/Avó e Profissão/Ocupação – Pai/Avô. A primeira constatação a respeito das profissões informadas, é que prevaleceram aquelas que historicamente são realizadas pelas classes populares de baixa renda. Dentre os responsáveis, 3 atuavam na atividade de serviços gerais (limpeza), que não exige escolaridade. Além disso, naquele ano, não houve declaração nas fichas de atividades de nível superior.

Tabela 6: Profissão/Ocupação – Mãe/Avó – 2013

Não exige escolaridade	
Serviços Gerais	3
Anos Iniciais do E.F.	

Anos Finais do E.F.	
Cabeleireira	3
Vendedora	3
Ensino Médio	
Assistente Administrativa	3
Secretária	2
Recepcionista	2
Policia Militar	1
Ensino Médio Técnico	
Técnica em Enfermagem	3
Graduação	-----
Do Lar	10

Fonte: SIAAC, 2017. Tabela elaborada pela autora.

¹¹<<https://www.trabalhabrasil.com.br/busca-de-vagas>>, acesso em 14/04/2018.

¹²<<https://www.catho.com.br/vagas/>>, acesso em 14/04/2018.

A tabela anterior aponta ainda a predominância de profissões que exigem como escolaridade mínima o ensino médio, correspondendo a 8 responsáveis, o que significa que pelo menos esses completaram o ensino básico obrigatório. Em segundo lugar, aparecem profissões que exigem apenas o ensino fundamental completo, totalizando 6 pessoas. A ocupação “do lar” aparece em destaque pelo fato de não ter sido possível saber se as mães estavam, naquele momento, desempregadas ou se essa era a condição acordada na família. Também não foi possível, apenas com tal dado, definir o grau de instrução da mãe.

Quanto ao ano de 2014, diferentemente do que ocorreu na análise anterior, as responsáveis declaradas nas fichas cadastrais dos estudantes eram somente mães, ou seja, não houve registro de outros parentes.

Tabela 7: Profissão/Ocupação – Mãe - 2014

Não exige escolaridade	
Anos Iniciais do E.F.	
Manicure	1
Anos Finais do E.F.	
Cabeleireira	1
Vendedora	2
Ensino Médio	
Caixa	2
Recepcionista	1
Vigilante	1
Ensino Médio Técnico	
Técnica em Enfermagem	1
Graduação	
Enfermeira	2
Nutricionista	1
Do Lar	10

Fonte: SIAAC, 2017. Tabela elaborada pela autora.

A predominância de mães que informaram ter como ocupação o lar correspondeu a 10, mesmo número de 2013. Como já mencionado, não há como atribuir escolaridade a essa atividade.

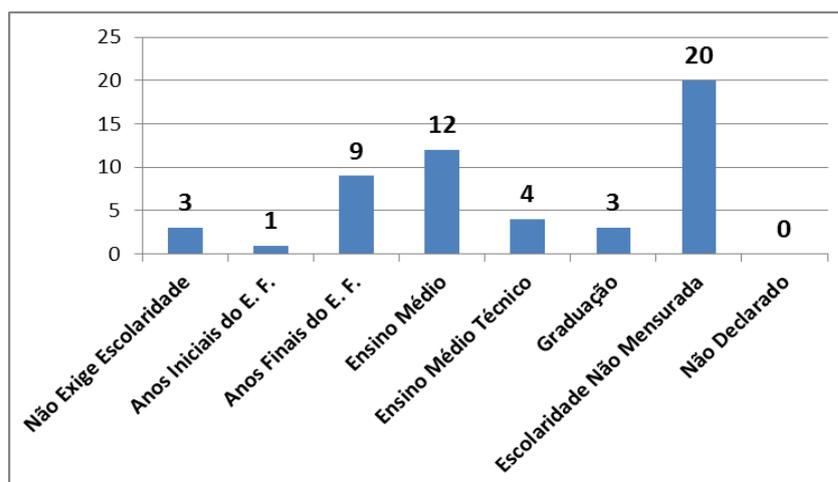
Como visto no capítulo 1 desta dissertação, algumas pesquisas apontam que estudantes cujas mães não trabalham fora tendem a ter melhor rendimento escolar

devido ao acompanhamento e estímulo dessas mães na valorização e conscientização da importância dos estudos. Tais pesquisas explicam que o incentivo e a cobrança das mães com pouca escolaridade também contribuem para o melhor rendimento de seus filhos (LAHIRE, 1997). Entretanto, o número elevado de mães com atividades no lar tanto em 2013 quanto em 2014 parece não ter sido um fator que contribuísse positivamente para o rendimento escolar dos seus filhos. Cabe ressaltar que apenas ter a presença da mãe no domicílio não é garantia do bom rendimento dos filhos. Há outros fatores associados à dinâmica familiar, tais como: papéis familiares, regras, tipo de comunicação, conflitos e liderança, etc., que não foram possíveis analisar neste estudo.

Dando continuidade, nas demais profissões informadas prevaleceram aquelas que exigem o ensino médio, totalizando 5, sendo que uma exige o ensino médio técnico. Logo, podemos afirmar que pelo menos 6 responsáveis concluíram a educação básica. Em seguida, 4 exerciam profissões em que a exigência é ter o ensino fundamental. Em 2014 teve ainda uma distinção em relação ao ano anterior: 3 mães com profissões de nível superior. Em suma, naquele ano, as profissões tiveram pouca discrepância com os níveis de escolaridade, com a maior concentração circunscrita ao ensino médio.

Para melhor visualizar esta afirmação, elaboramos um gráfico dos níveis de escolaridade das responsáveis femininas tanto em 2013 quanto em 2014:

Gráfico 12: Nível de Escolaridade – Mãe/Avó – 2013 e 2014



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Percebe-se o número elevado de mulheres que atuavam no lar, 20. Além disso, fica nítido que a maioria atuava em profissões que exigiam o ensino médio, totalizando 16, sendo 4 com exigência de ensino médio técnico. As profissões que exigem apenas o

ensino fundamental também aparecem em destaque, com 9 responsáveis. A minoria ficou nos extremos de escolaridade: 3 atuavam em profissões que não exigiam escolaridade e outras 3 exerciam profissões de nível superior.

A seguir, apresenta-se a análise da escolaridade dos responsáveis do sexo masculino com base na profissão informada. Primeiramente, com o ano de 2013 com pais/avô, já que naquele ano um estudante tinha como um dos responsáveis o avô. Cabe ressaltar que dos 30 estudantes, 2 pais eram falecidos. Portanto, a análise das ocupações/profissões se limita a 28. Como veremos:

Tabela 8: Profissão/Ocupação – Pai/Avô – 2013

Não exige escolaridade	
Serviços Gerais	4
Anos Iniciais do E.F.	
Marceneiro	1
Motorista	5
Anos Finais do E.F.	
Cozinheiro	2
Gari	2
Vendedor	5
Ensino Médio	
Militar	1
Servidor Público	1
Vigilante	6
Ensino Médio Técnico	

Graduação	
Economista	1
Falecido	2

Fonte: SIAAC, 2017. Tabela elaborada pela autora.

O grau de escolaridade para exercer as profissões informadas pelos pais é similar ao das mães, ou seja, ensino fundamental completo e ensino médio. Entretanto, os pais exerciam profissões que exigiam mais o ensino fundamental completo, totalizando 9. Em segunda posição, o ensino médio, com 8. Em terceira posição, havia 4 pais que atuavam em profissões que não exigiam escolaridade. Por fim, neste grupo não houve informações sobre responsáveis desempregados ou que atuavam “no lar”.

No ano seguinte, 2014, aparecem novos dados sobre os responsáveis homens. Dos 22 pais, 4 não informaram ocupação ou profissão. Além disso, foi impossível enquadrar 3 profissões informadas em um nível de escolaridade: autônomo, músico e pintor¹³. Tais profissões podem não exigir escolaridade, como também exigir formação técnica ou até mesmo de nível superior, o que impossibilitou a análise. Os demais pais, 8, trabalhavam em profissões que exigiam o ensino fundamental. Nesse grupo, 5 exigiam os anos iniciais e 3 o segmento completo. O ensino médio aparece na segunda posição, com um total de 5 pais, 1 deles com formação de nível médio técnico como requisito de sua profissão. Por fim, apenas um pai exercia profissão de nível superior.

Tabela 9: Profissão/Ocupação – Pai – 2014

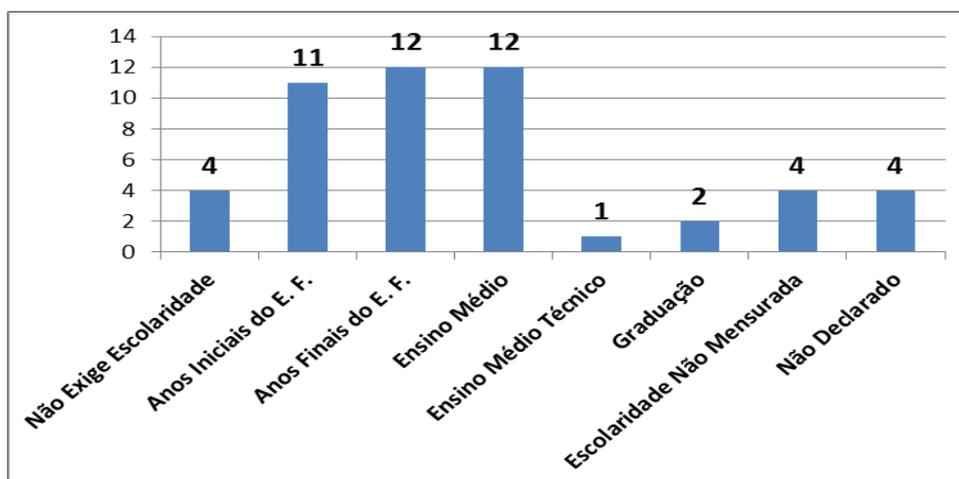
Não Declarado	4
Autônomo	
	1
Músico	
	1
Pintor	
	2
Anos Iniciais do E.F.	
Garçom	1
Motorista	3
Porteiro	1
Anos Finais do E.F.	
Vendedor	3
Ensino Médio	
Assistente Administrativo	1
Vigilante	1
Segurança	1
Servidor Público	1
Ensino Médio Técnico	
Mecânico	1
Graduação	
Advogado	1

Fonte: SIAAC, 2017. Tabela elaborada pela autora.

¹³ A profissão “pintor” abre várias possibilidades: pode ser um profissional de construção civil, como também das artes plásticas.

Para compreender melhor o nível de escolaridade dos responsáveis homens, apresentamos, a seguir, o gráfico referente à aglutinação dos dados de 2013 e 2014.

Gráfico 13: Nível de Escolaridade Pai/Avô – 2013 e 2014



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Podemos afirmar que os pais, tanto de 2013 quanto de 2014, atuavam em profissões que exigiam, majoritariamente, o ensino fundamental completo ou incompleto, como também o ensino médio. Em outras palavras, 11 responsáveis exerciam trabalhos cuja exigência mínima eram os anos iniciais do ensino fundamental e 12 com o segmento completo; outros 13, exerciam funções em nível do ensino médio, sendo um de nível técnico. Já em relação ao nível superior, constata-se que apenas 2 responsáveis tinham profissões com essa exigência escolar.

4.2.6 – Renda Familiar

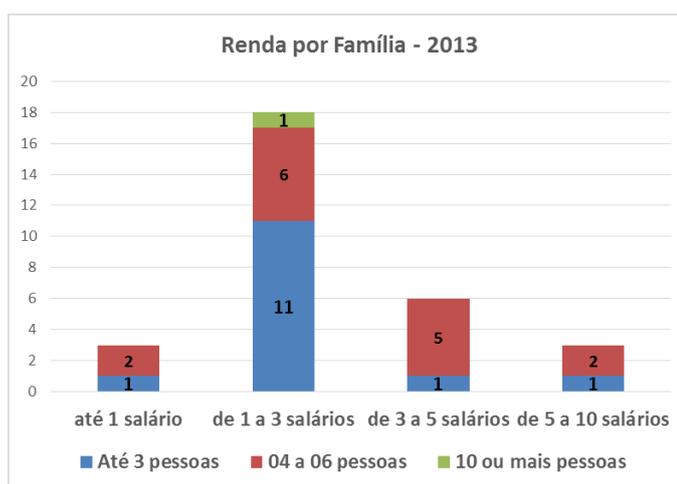
Os estudos de Bourdieu (2015) Coleman (1997) e Costa Ribeiro (2011) mostraram que a renda familiar interfere na trajetória escolar de crianças, adolescentes e jovens pelo fato de ampliar ou reduzir subsídios educacionais e culturais que complementam ou suplementam a escolarização. Portanto, a análise dessa variável é profícua, pois pode trazer pistas que contribuam para entender o estrato econômico ao qual os jubilados pertenciam.

Primeiramente, é importante informar que, em 2013, o salário mínimo era de R\$ 678,00 (seiscentos e setenta e oito reais)¹⁴. Dos 30 jubilados daquele ano, 2/3 de suas

¹⁴ Fonte: < http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm>, acesso em 14/07/2018.

famílias declararam ter renda entre 1 a 3 salários mínimos, o que equivalia ao teto mensal de R\$ 2.034,00. Em segunda posição, 6 famílias declararam viver com renda entre 3 a 5 salários, o que representa o teto de R\$3.390,00, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 14: Renda Familiar – 2013



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

O gráfico 14, mostra que 18 famílias viviam com 1 até 3 salários mínimos. Nesses grupos familiares, 11 eram compostos por até 3 integrantes. Em segunda posição, 6 famílias tinham entre 4 a 6 pessoas. E, apenas 1 família, com essa faixa de renda, declarou ser mais numerosa, composta por 10 ou mais indivíduos.

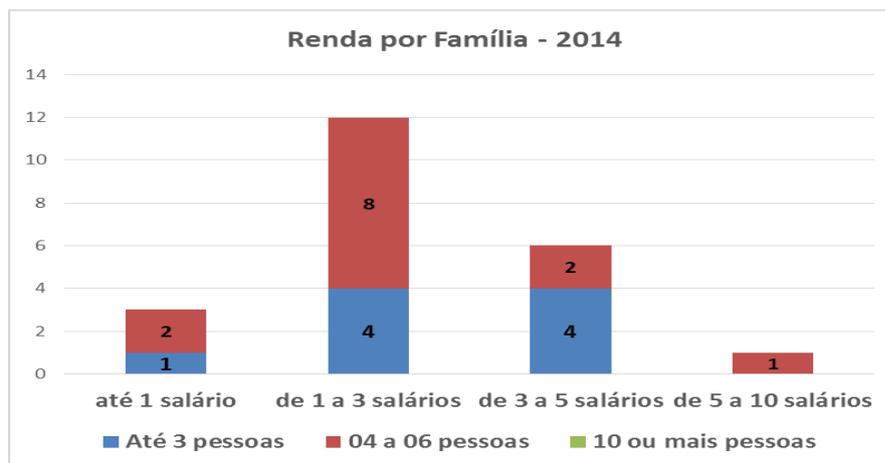
O segundo bloco predominante no gráfico era aquele em os indivíduos viviam com proventos de 3 a 5 salários, sendo 6 famílias. Dessas, 5 eram compostas por 4 a 6 indivíduos e, apenas 1 família era formada por até 3 pessoas.

Já nos extremos do gráfico (maior e menor renda) havia apenas 6 famílias. Dessas, 3 informaram se manter com o proventos de até 1 salário mínimo. Dentro desse grupo, 2 eram formados por 4 a 6 pessoas e 1 família com até 3 pessoas. Entre aqueles que informaram rendimentos entre 5 a 10 salários, foram 2 famílias de 4 a 6 integrantes e, 1 formada por no máximo 3 pessoas.

Com esse cenário, constata-se que das famílias dos estudantes jubilados de 2013, 9 famílias eram mais vulneráveis financeiramente. 6 delas formada por até 6 pessoas com renda *per capita* de até R\$ 339,00. 2 famílias com também 6 integrantes com renda *per capita* de podendo chegar ao limite de R\$ 113,00. E, o grupo familiar mais crítico composta de até 10 pessoas, com renda *per capita* entre R\$ 67,80 e R\$ 203,00.

Quanto aos 22 jubilados de 2014, cabe lembrar que o salário mínimo, na ocasião, era de R\$ 724,00. A primeira constatação que salta os olhos é a repetição do padrão de 2013, em que a maioria das famílias, 12, declarou renda entre 1 e 3 salários mínimos. Em segunda posição, 6 famílias informaram ter proventos entre 3 e 5 salários, ou seja, a variação entre R\$ 2.172,00 e R\$ 3620,00.

Gráfico 15: Renda Familiar – 2014

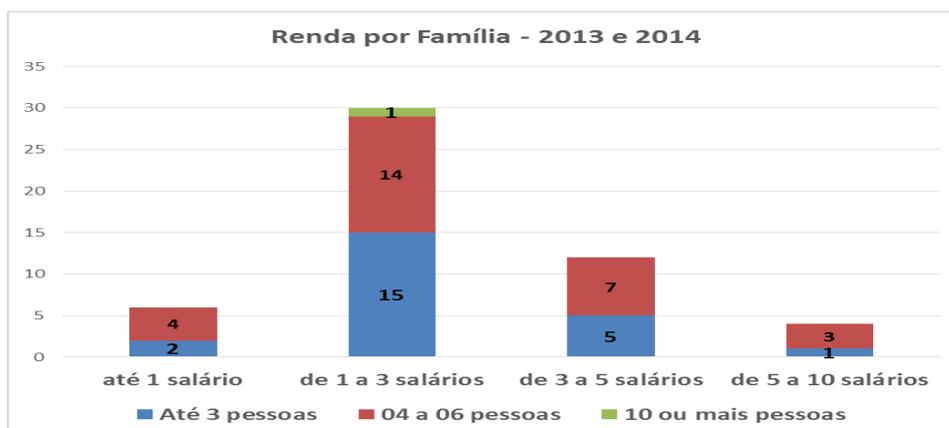


Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Nota-se no gráfico 15 que a minoria dos grupos familiares, totalizando 3, declararam ter o provimento mensal mais baixo (de até 1 salário mínimo). Destes, 2 eram compostos entre 04 a 6 pessoas e, apenas 1 família composta por até 3 indivíduos. Identificou-se ainda que apenas 1 família declarou ter a renda mais alta, que correspondia entre 5 a 10 salários.

Dando continuidade, para melhor visualizar a situação do conjunto dos 52 jubilados a respeito do número de integrantes por família, como também da renda disponível por grupo familiar, apresentamos, a seguir, dados compilando os anos letivos pesquisados.

Gráfico 16: Renda Familiar – 2013 e 2014



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Podemos constatar que a maioria das famílias, 30, tinha provimentos que variavam entre 1 e 3 salários. Em segunda posição, 12 declararam renda entre 3 e 5 salários. Houve 6 famílias que informaram que, mensalmente, viviam com até 1 salário mínimo. E, por último, 4 famílias com maiores rendimentos, entre 5 e 10 salários.

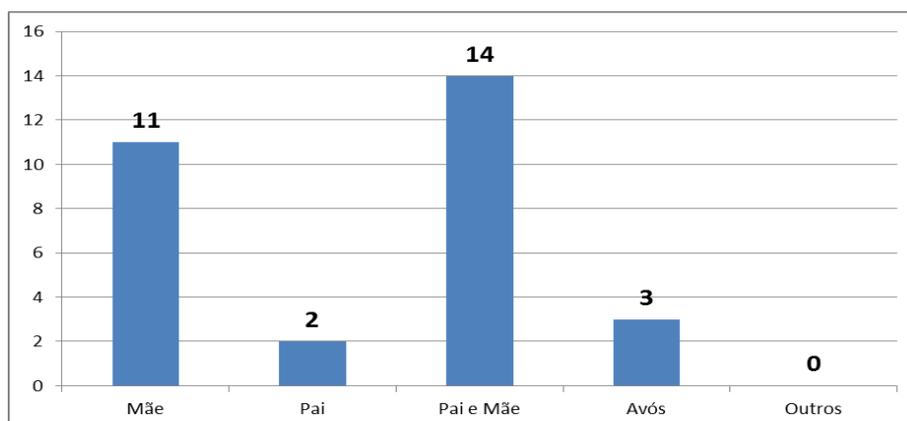
Logo, concluiu-se que as famílias mais vulneráveis financeiramente são aquelas que eram mais numerosas e com menores provimentos. Nessa condição, havia 19 famílias. Dessas, 4 compostas por 4 a 6 pessoas que viviam com até 1 salário mínimo. 14 com o mesmo quantitativo de integrantes na família, vivia com renda de até 3 salários. Dentro desse provimento, notou-se uma família com situação mais crítica, por declarar ter 10 ou mais componentes, acarretando na menor renda *per capita*.

4.2.7 – Composição Familiar

Esta seção aborda aspectos da composição familiar, ou seja, saber quais familiares moravam com os estudantes, variável que pode interferir no processo de escolarização tanto positivamente quanto negativamente (COLEMAN, 1997; RIBEIRO, 2011).

O gráfico 17, de 2013, apresenta que dos 30 jubilados, 14 tinham os pais morando na mesma residência; 11 apenas a mãe, configurando família monoparental; 3 estudantes tinham como um dos responsáveis e provedores da família seus avós, tendo ausente o pai ou a mãe. Ainda, 2 estudantes moravam somente com o pai.

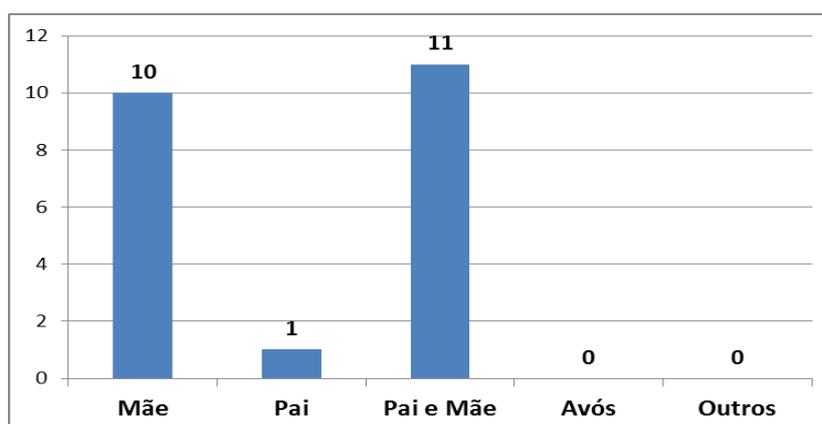
Gráfico 17: Responsáveis que moram com os Estudantes – 2013



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Dando continuidade, o gráfico, a seguir, mostra o arranjo das 22 famílias dos jubilados de 2014:

Gráfico 18: Responsáveis que moram com os Estudantes – 2014

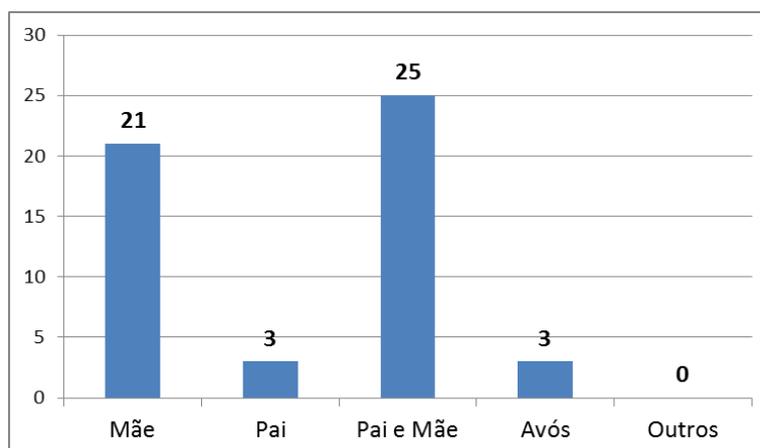


Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Assim, como vimos no ano de 2013, há uma diferença mínima entre o quantitativo de famílias biparentais (11) e monoparentais que têm a presença das mães como chefes (10). Apenas 1 estudante vivia somente com o pai.

A compilação dos dados de 2013 e 2014 oferecem uma melhor visualização da composição familiar dos estudantes jubilados de SCII.

Gráfico 19: Responsáveis que moram com os Estudantes – 2013 e 2014



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Como mencionado, a diferença entre famílias monoparentais, com somente a presença da mãe ou do pai (24), para as famílias biparentais (25) é pequena. Assim, neste estudo, pais que moravam juntos não pareceu ser um fator determinante para contribuir positivamente na escolarização no CPII. Contudo, vale ressaltar que o insucesso escolar na instituição pode ter uma série de outras explicações, como por exemplo, vulnerabilidades no relacionamento dos pais, questões emocionais, psicológicas, financeiras, dentre outras infinitas possibilidades que interfeririam em um ambiente familiar não favorável (acolhedor) à rotina de estudos.

Baseado nos dados aqui apresentados, podemos compreender que a presença do pai e de mãe na mesma residência, como também a maioria das mães com atividades no lar, podem nos indicar que esses não foram fatores familiares determinantes para contribuir para o sucesso escolar no CPII, contradição esta que pode ser explicada pela aparente baixa formação escolar dos responsáveis, pela rotina de trabalho ou por questões subjetivas: psicológicas, emocionais e sociais (LAHIRE, 1997).

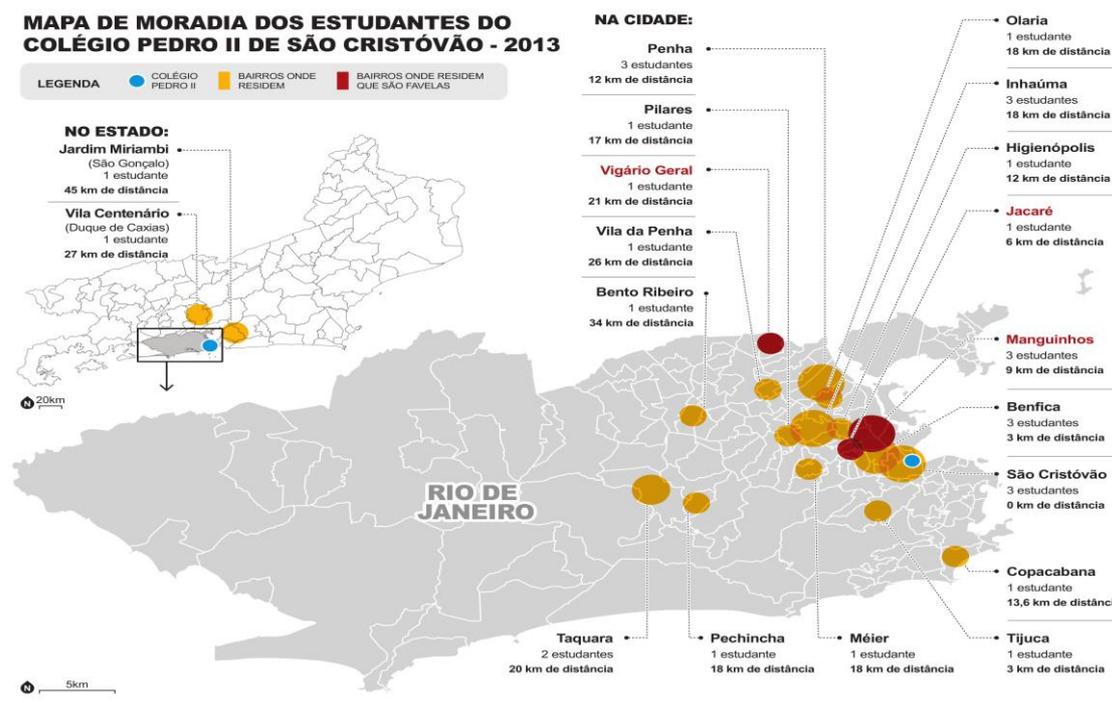
4.2.8 – Local de Moradia

Quando refletimos sobre as desigualdades educacionais sofridas pelos jubilados, levamos em consideração as desigualdades sociais. Dentro delas, o local de moradia torna-se importante para compreendermos as características e ofertas de serviços públicos na região de seu domicílio, tais como: transporte público, saúde, educação, saneamento básico, urbanização, entre outros (SANTOS, 2014). Além disso, pode-se também ter a dimensão daqueles que viviam em comunidades ou favela, locais que têm

precário saneamento básico, pouca infraestrutura e alta taxa de violência urbana, sobretudo pelo domínio do tráfico de drogas, conjunto de características que podem ajudar na compreensão da complexidade e heterogeneidade destes estudantes.

Também as distâncias percorridas e o tempo de deslocamento até a escola podem ter sido fatores que interferiram na rotina do estudante no CPII. Por isso, a seguir, trazemos o mapa do estado do Rio de Janeiro, com a indicação e a distância em quilômetros do local de moradia do estudante jubilado para o colégio. Cabe salientar que as distâncias informadas no mapa são estimativas baseadas em sítios da internet que têm por finalidade fazer tal cálculo¹⁵. Acresce-se que as residências localizadas em comunidades (favelas) estão sinalizadas em vermelho; as residências “no asfalto”, ou seja, fora das favelas, estão demarcadas em amarelo; e o colégio, no bairro de São Cristóvão, no município do Rio de Janeiro, na cor azul.

Mapa 1: Moradia dos Estudantes Jubilados em 2013



Em 2013, dos 32 jubilados, apenas 2 estudantes moravam em outras cidades situadas na região metropolitana. Um no município de Duque de Caxias, no bairro Vila Centenário, com uma distância aproximada de 27 km até o CPII de São Cristóvão. O bairro de residência desse estudante faz divisa com o centro de Duque de Caxias;

¹⁵ Fonte: <<https://www.adistanciaentre.com/>>, <<http://uberestimativa.com>> acesso em 20/06/2018.

portanto, sendo um bairro com um desenvolvimento urbano¹⁶ razoável, com transporte público para diversas regiões de tal município, como também para a capital do Estado. Já o segundo jubilado residia em São Gonçalo, no bairro Jardim Miriambi, a uma distância considerável de 45 km até o colégio. O bairro é considerado periférico e com alto índice de violência pela dominação do tráfico de drogas¹⁷.

Um grupo em zona de risco eminente pela violência, como também pela ineficiente estrutura de urbanização, era o dos 5 estudantes que moravam em favelas – 3 deles na mesma comunidade, Manguinhos, situada muito próxima do colégio – totalizando em torno de 9 km de distância; 1 estudante morava na comunidade do Jacaré, que também tem uma distância pequena, de apenas 6 km; e outro educando residia na favela de Vigário Geral, localizada no bairro de mesmo nome, na zona norte, em uma distância aproximada de 21 km. Assim, dos 32 estudantes jubilados de 2013, 28 moravam na capital do Rio de Janeiro; a maioria, 23, residia na zona norte da cidade e somente 3 na zona oeste; com exceção de 1 estudante que morava na zona sul, no bairro de Copacabana.

Contudo, a zona norte e a zona oeste são as maiores regiões da capital, com dezenas de bairros cada uma. Portanto, são heterogêneas pelas diferenças sociais, econômicas e pela infraestrutura urbana. Com isso, dentro de um mesmo bairro, têm-se realidades socioeconômicas distintas, ou seja, mais ou menos populares; como exemplo, podemos citar o bairro da Tijuca, na zona norte, e a Taquara (região de Jacarepaguá), na zona oeste.

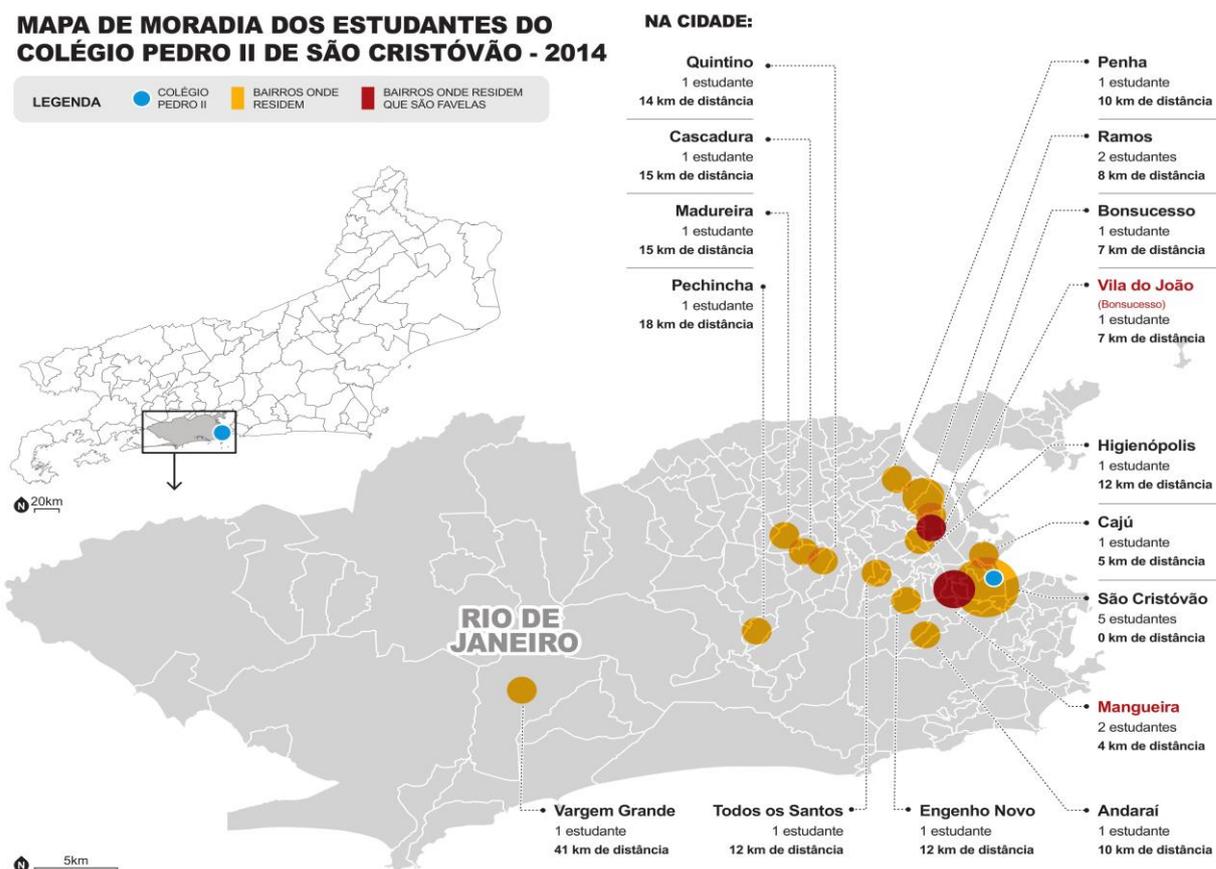
Vale mencionar a questão das distâncias. Há bairros na zona norte mais distantes do que outros localizados no município de Duque de Caxias. Por exemplo, o estudante que mora na Vila Centenário (Duque de Caxias) estava mais próximo do CPEI de São Cristóvão do que o educando que mora no bairro de Bento Ribeiro, na zona norte. Inclusive, a locomoção é diferente, provavelmente pela necessidade de baldeação. Quem sai de Bento Ribeiro para São Cristóvão precisa de, no mínimo, duas conduções: trem e ônibus. Já vindo da Vila Centenário, apenas um ônibus.

¹⁶ Refere-se a serviços como: coleta de lixo domiciliar, limpeza das ruas e avenidas, manutenção da iluminação pública e recuperação de ruas. Fonte: <http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/index.php/conheca_caxias/dados_cidade> acesso em 01/07/2018.

¹⁷ Não foram encontrados, nos sítios de busca, informações sobre o bairro em relação à condição social e ao desenvolvimento urbano. Entretanto, aparecem dezenas de informações sobre a violência e a dominação do tráfico de drogas naquele local. <https://www.google.com.br/search?q=jardim+miriambi&source=lnms&tbm=nws&sa=X&ved=0ahUKEwjThpC0i7vdAhVLHpAKHaMKAEoQ_AUIDCgD&biw=1088&bih=530>, acesso em 03/07/2018.

Em suma, percebemos que os estudantes, jubilados em 2013 eram predominantemente moradores da zona norte da capital do estado; sendo que a maioria residia em bairros próximos do Colégio, o que indica um trajeto entre residência e Colégio de curta duração. Com exceção dos bairros da zona oeste (Taquara e Pechincha)¹⁸, Bento Ribeiro (zona norte) e Jardim Miriambi, no município de São Gonçalo, cujo trajeto é longo e provavelmente realizado em mais de um transporte público. A seguir, apresentamos o mapa 2 com o local de moradia dos 22 jubilados em 2014.

Mapa 2: Moradia dos Estudantes Jubilados em 2014



Fonte: SIAAC, 2017. Mapa elaborado pela autora.

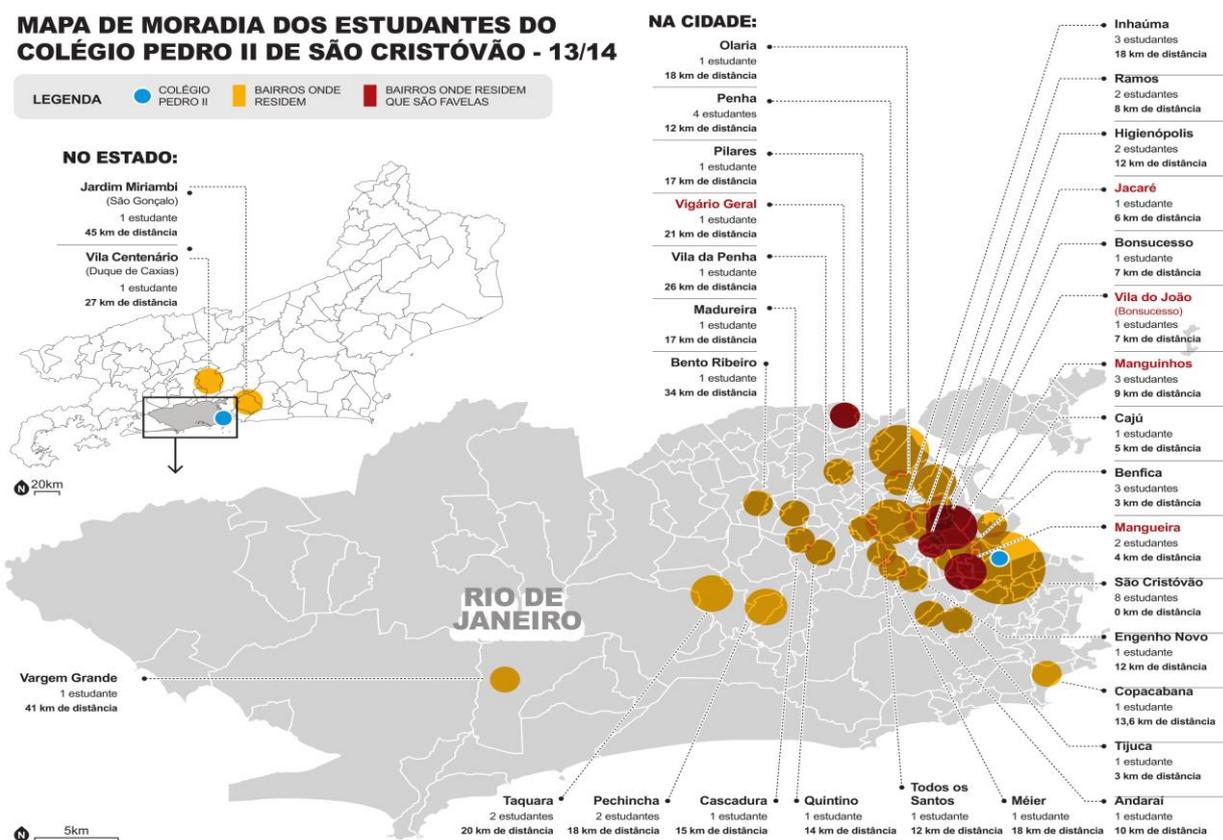
Do total de jubilados naquele ano, 5 estudantes moravam no mesmo bairro do Colégio em São Cristóvão. Outros 3 moravam em comunidades próximas da escola. 2 residiam na Favela da Mangueira, a uma distância de 4 km do CPII. Um outro morava

¹⁸ Apesar de a quilometragem ser parecida com a de bairros mais próximos, a distância geográfica é maior. A quilometragem é baseada nos trajetos das vias expressas da cidade que encurtam a distância e facilitam a locomoção.

na Vila do João¹⁹, no bairro de Bonsucesso/Maré a 7 km. 20 estudantes moravam na zona norte da cidade; 2 na zona oeste, sendo um morador do Pechincha, região de Jacarepaguá. Vale ressaltar que, com exceção do estudante que vivia em Vargem Grande, na zona oeste, a uma distância de 41 km até o colégio, todos viviam próximo ao CPII, com distâncias menores de 20 quilômetros. Cabe mencionar que, em 2014, todos viviam na cidade do Rio de Janeiro.

Para melhor comparação entre os jubilados de SCII nos anos pesquisados, a seguir, apresentamos mapa reunindo os dados de 2013 e 2014.

Mapa 3: Moradia dos Estudantes Jubilados em 2013 e 2014



Fonte: SIAAC, 2017. Mapa elaborado pela autora.

Dos 52 estudantes jubilados em SCII nos anos pesquisados, apenas 2 moravam a uma distância considerável, maior do que 40 quilômetros: um era morador de Vargem Grande (zona oeste da capital) e outro do município de São Gonçalo, bairro Jardim

¹⁹ A Vila do João faz parte do Complexo da Maré, que é formada por 17 comunidades, com um total de 140 mil habitantes. Vale lembrar que a Maré se tornou oficialmente bairro em 1993. Sua localização corta vias expressas importantes da cidade do Rio de Janeiro, como a Avenida Brasil, Linha Vermelha e Linha Amarela.

Miriambi (45 Km). Nos dois casos, a probabilidade da locomoção por baldeação era alta, pela maior distância desses bairros. Os demais, apesar das distâncias variadas, possuem rede de transporte mais diversificada, tendo, além de ônibus, metrô e/ou trem.

Dando continuidade, apenas um estudante morava na zona sul, Copacabana. 5 moravam na zona oeste, sendo 4 na região de Jacarepaguá: 2 na Taquara e 2 no Pechincha. Outros 2 em outros municípios, um já mencionado anteriormente e outro residia na cidade de Duque de Caxias. A maioria, 36, residia na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, 8 moravam em favelas, com distâncias menores que 10 Km para o colégio. A exceção se dava com o estudante que morava na favela de Vigário Geral, cuja distância estimada era de 21 quilômetros. 8 jubilados moravam em São Cristóvão, mesmo bairro do colégio.

Em relação às distâncias entre residência e colégio, constata-se que 35 moravam a até 15 quilômetros, sendo, 15 com a menor distância, 5 km; 9 estudantes residiam a uma distância entre 5km até 10 km; 11 residiam entre 10 km até 15 km. Além disso, 12 jubilados moravam em uma distância que variava de 15 km até 20 km. Os demais, 6 estudantes, viviam a uma distância do CPII acima de 20 km. Um educando enfrentava 21 km para chegar ao colégio. 2 estavam entre 25 km a 30 km de distância. Um estudante, 34 km. O último, como já mencionado, com a maior distância, 45 km.

Conclui-se que a maioria dos estudantes jubilados morava a uma distância considerada curta em relação ao Colégio. Quanto aos bairros de moradia, mesmo sendo populares, são regiões que têm malha viária composta por trem e/ou metrô e diversas linhas de ônibus. A exceção se dá com os estudantes que moravam em São Gonçalo e na zona oeste, em que a locomoção fica restrita apenas ao ônibus.

4.3 – O perfil dos Estudantes Evadidos em 2016 em SCII

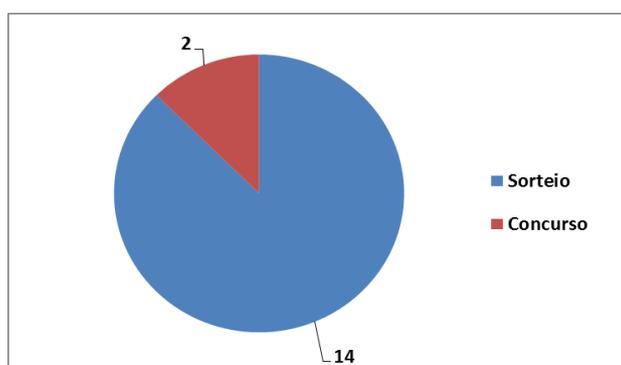
Com a extinção do jubramento, por repetência, no Colégio Pedro II em 2015, os estudantes que repetiram duas vezes consecutivas podem permanecer na instituição. Entretanto, a saída precoce dos estudantes do CPII pode ocorrer de outras formas, por exemplo, com a transferência para outra escola ou com a evasão. Sendo isto um problema crítico, pois a evasão escolar é o ato de deixar de frequentar as aulas, ou seja, abandonar a escola. Por esse motivo, analisamos, a seguir, o perfil dos educandos que evadiram em São Cristóvão II em 2016. Esta análise tem como finalidade identificar

semelhanças ou diferenças entre o perfil daqueles jubilados neste *campus* em 2013 e 2014.

4.3.1 – Forma de Ingresso dos Evadidos

Como vimos, a maioria dos jubilados pesquisados ingressaram por sorteio no CPII. Por esse motivo, tal variável é a primeira a ser analisada, para verificar se esse padrão se confirma também entre os estudantes que evadiram em 2016. A seguir, apresentamos o gráfico 20 com os 16 estudantes evadidos em São Cristóvão II.

Gráfico 20: Forma de Ingresso – Evadidos de 2016



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

O padrão vir do Pedrinho, ou seja, ingressar na instituição por sorteio nos anos iniciais do ensino fundamental, também se mostra um fator determinante para aqueles que evadiram naquele ano. Entretanto, dos dezesseis evadidos, dois ingressaram por concurso. Cabe mencionar que estes que ingressaram por exame de seleção, fizeram o 1º segmento do ensino fundamental em escolas municipais na cidade do Rio de Janeiro. Portanto, há probabilidade deles terem utilizado o sistema de cotas²⁰ mencionadas no capítulo 2 desta dissertação.

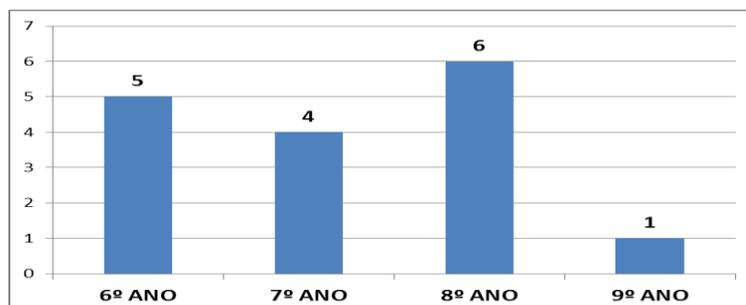
4.3.2 – Série da Evasão

Identificar a série em que os estudantes evadiram se faz necessário para compreender se houve alguma série mais acentuada de evasão. Assim como ocorreu

²⁰ O colégio reserva 50% (cinquenta por cento) a candidatos que tenham cursado integralmente o 4º e o 5º anos do Ensino Fundamental, em escolas da Rede Pública de Ensino Municipal, Estadual ou Federal.

com os jubilados. A seguir, o gráfico 21 apresenta a proporção de estudantes que interromperam seus estudos ao longo do ano letivo de 2016.

Gráfico 21: Série da Evasão

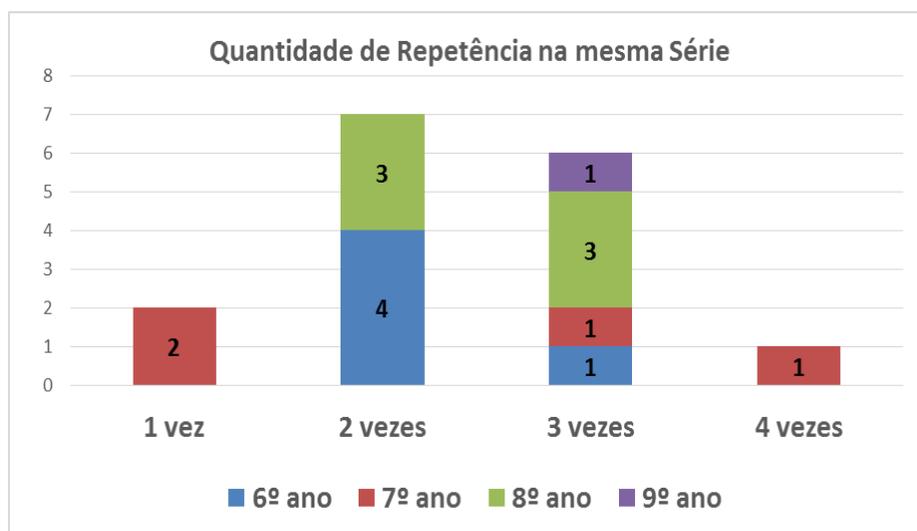


Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Há duas diferenças em relação às séries que concentraram o maior número de estudantes que saíram do CPII por expulsão para aqueles que evadiram. Os jubilados foram expulsos, com maior quantitativo no 6º ano e, em segunda posição, o 7º ano. No gráfico 21, a série com maior concentração de evasão foi o 8º ano, havendo seis estudantes. O 6º ano também ganhou destaque negativo, entretanto, aparece na segunda maior concentração de série, totalizando cinco estudantes. No 7º ano foram quatro estudantes evadidos. No 9º ano apenas um estudante evadiu.

Contudo, mesmo havendo maior número de evadidos no 8º ano, percebe-se que a diferença no quantitativo é mínima de uma série para outra, ou seja, não há discrepância. Pode-se afirmar que o 6º ano ainda é uma série que fica no gargalo de repetência e de evasão. Assim como o 9º ano, que concentrou o menor número de casos de jubramento e evasão, pelo processo de escolarização acidentada de alguns estudantes ter ocorrido nos anos anteriores.

Gráfico 22: Quantidade de repetência na mesma série – Evadidos – 2016



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

O gráfico 22 apresenta a quantidade de vezes que os estudantes evadidos repetiram antes da evasão e a série que estavam cursando naquele ano. A maioria, sete, repetiu duas vezes antes de evadir, sendo quatro estudantes que estavam matriculados no 6º ano e três matriculados no 7º ano. Em segunda posição, aparecem aqueles que repetiram três vezes, totalizando seis estudantes. Desses, três estavam no 8º ano, um educando no 7º ano, um no 6º ano e um evadido no 9º ano. Apenas um estudante, que estava no 7º ano, teve o maior número de repetência, tendo um total de quatro vezes. E dois estudantes que haviam repetido apenas uma vez evadiram também no 7º ano.

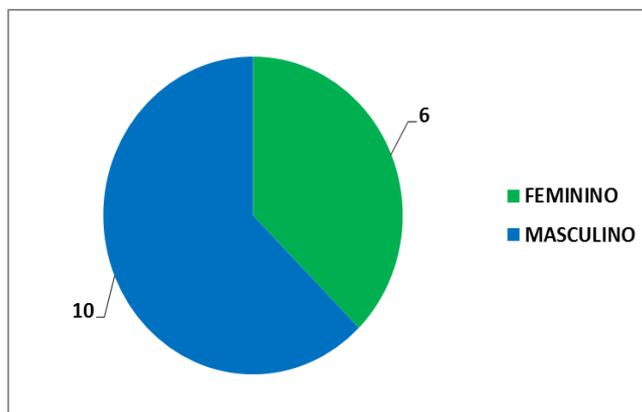
Cabe explicar que os dados encontrados não tinham informações claras de quais séries ocorreram essas repetências. Em outras palavras, não se pode afirmar que foram repetências consecutivas na mesma série. Os documentos apresentavam apenas o quantitativo total de repetências desses estudantes que ocorreram enquanto estavam em SCII.

4.3.3 – Sexo

A variável sexo é amplamente debatida no campo da educação para a compreensão das semelhanças e diferenças na escolarização de meninos ou meninas. Como visto, há vários debates acadêmicos que constatarem que os estudantes do sexo masculino tendem a ter maiores dificuldades escolares, dentre elas, baixos rendimentos; o que acarreta no grupo que aparece com os maiores índices de repetência e evasão

escolar. Além disso, torna-se um dos fatores para as desigualdades educacionais que torna a trajetória escolar acidentada. Por isso, abaixo apresenta-se o gráfico 23:

Gráfico 23: Sexo – Estudantes Evadidos – 2016



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

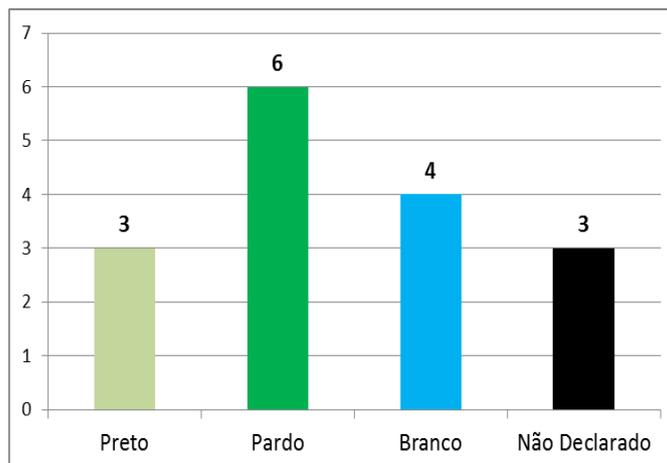
Dos dezesseis evadidos, dez estudantes eram do sexo masculino e seis eram do sexo feminino. Portanto, assim como ocorreu com os estudantes jubilados, a maioria dos evadidos, foram meninos. O que ratifica os estudos desenvolvidos por Carvalho (2012) em que a autora constata que os estudantes que evadem, repetem e/ou indisciplinados são do sexo masculino.

Contudo, a pesquisadora faz uma ressalva para não generalizar esse grupo. Pois, de acordo com Carvalho (2012) é de suma relevância introduzir outras categorias para analisar o fracasso escolar, tais como: cor/raça e situação socioeconômica. Diante disso, investigamos outra categoria, conforme veremos a seguir, que pode ajudar na compreensão desses engendramentos sociais que interferem na vida escolar: cor/raça.

4.3.4 – Cor/Raça

Nogueira (2000) discorre em seu estudo que os estudantes negros são desproporcionalmente aqueles com maiores dificuldades escolares: seja no desenvolvimento da aprendizagem, como também, na disciplina. Com isso, com respaldo nas pesquisas de Carvalho (2012) e Nogueira (200), a análise da variável cor/raça no grupo dos estudantes que evadiram apresenta maior concentração de negros, totalizando nove, conforme veremos a seguir:

Gráfico 24: Cor/Raça



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Entretanto, desagregando os negros em pretos e pardos, têm-se: três pretos e seis pardos. Logo, aparecem mais brancos evadidos (quatro estudantes) do que pretos. Contudo, a predominância de estudantes que evadiram está no grupo de negros, assim como ocorreu no grupo de jubilados de 2013 e 2014. Por fim, ainda nesta análise, três não declararam sua cor/raça, o que dificulta o desenvolvimento deste estudo.

Dando continuidade à análise desse grupo discente, a seguir, apresenta-se uma sequência de estudos a respeito das características dos responsáveis pelos estudantes, como também, familiares; iniciando-se pela profissão/ocupação dos responsáveis.

4.3.5 – Profissão/Ocupação dos Responsáveis

Como mencionado, as fichas dos estudantes não solicitam que os responsáveis informem o seu nível de escolaridade, apenas ocupação/profissão exercida. Por esse motivo, a análise da escolaridade é baseada nessas profissões. Entretanto, tem-se a ciência de que o nível de escolaridade pode ser superior ao mínimo exigido pela ocupação.

Cabe lembrar que a escolaridade mínima foi baseada em sítios referendados de divulgação de vagas de emprego²¹. Além disso, como foi feito na análise dos responsáveis pelos jubilados, as tabelas, a seguir, foram divididas entre sexo, uma representando as mães e outra, os pais. Vale ressaltar que nas fichas todos os responsáveis pelos estudantes eram os próprios progenitores.

²¹ Ver nota de rodapé nº 67.

Tabela 10: Profissão/Ocupação – Mãe – 2016

Não exige escolaridade	-----
Anos Iniciais do E.F.	
Cozinheira	2
Anos Finais do E.F.	
Balconista	3
Vendedora	3
Ensino Médio	----
Graduação	
Advogada	1
Enfermeira	1
Professora	1
Do Lar	4
Estudante	1

Fonte: SIAAC, 2017. Tabela elaborada pela autora.

A maioria das mães, onze responsáveis, trabalhava fora do domicílio. Oito delas exerciam funções que exigiam apenas o ensino fundamental. Duas que informaram serem cozinheiras. Logo, baseado nos sítios de vagas de emprego, esta profissão aparece tendo como exigência apenas os anos iniciais do ensino fundamental. As demais exerciam funções que exigem o ensino fundamental completo.

A respeito do nível superior, apenas três mães informaram atuarem em profissões que exigissem graduação. Uma responsável informou ser estudante; entretanto, não se sabe de qual nível de escolaridade essa era discente. Ainda, houve quatro mães que atuavam no lar, sendo um dado pouco explorado, pois, a escolaridade pode ser pouca ou até mesmo os níveis mais altos. A seguir, apresentamos a tabela 11 de ocupação/profissão dos pais.

Tabela 11: Profissão/Ocupação – Pai – 2016

Não exige escolaridade	-----
Anos Iniciais do E.F.	
Motorista	2
Anos Finais do E.F.	
Vendedor	2
Ensino Médio	----

Assistente Administrativo	2
Inspetor Penitenciário	1
Ensino Médio Técnico	
Técnico em Eletricidade	1
Graduação	
Professor	1
Não Declarado	7

Fonte: SIAAC, 2017. Tabela elaborada pela autora.

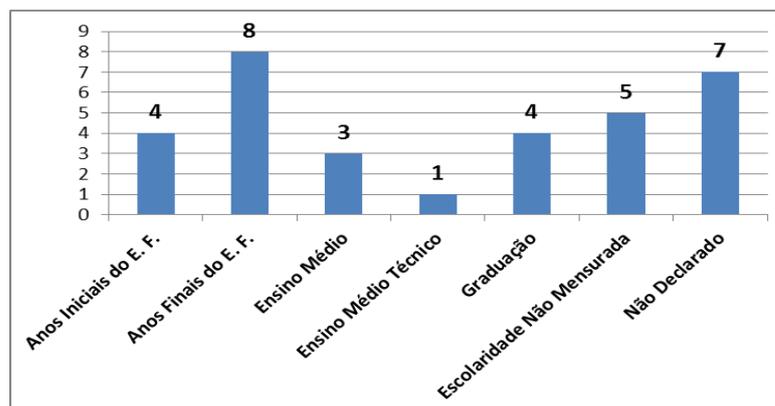
Na tabela 11 aparece um dado diferente quando comparado com a ocupação das mães: quatro responsáveis, do sexo masculino, informaram que atuavam em profissões que tinham como exigência mínima, o ensino médio. Tendo um pai que a exigência era de ensino médio técnico.

Quatro responsáveis atuavam em profissões que exigiam somente o ensino fundamental. Dentre eles, dois tinham como exigência apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Outra diferença é em relação ao nível superior. Apenas um responsável atuava em uma profissão que tinha a graduação como exigência.

Por fim, houve sete responsáveis que não informaram suas atividades laborais, dificultando a análise desta variável de forma mais aprofundada. Porém, a falta de informação pode ter diferentes motivos como, por exemplo: falta de interesse em preencher este dado, esquecimento, ou até mesmo, por motivo de desemprego.

Com esse cenário apresentado, abaixo, trazemos o compilado do nível de escolaridade destes responsáveis, tanto das mães quanto do pais dos estudantes para uma melhor compreensão.

Gráfico 25: Escolaridade Mínima dos Responsáveis dos Estudantes Evadidos



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Dos trinta e dois responsáveis (mães e pais) analisados, doze deles, não foram possíveis avaliar: cinco tinham atividades que não davam pistas da sua escolaridade e sete não declararam a ocupação. Entre os demais, constatou-se que a maioria exercia profissões que tinham como exigência mínima o ensino fundamental, totalizando doze responsáveis. Dentre esses, oito necessitam ter o ensino fundamental completo e quatro apenas os anos iniciais.

O mesmo quantitativo de responsáveis aparece em atividades que exige o ensino médio ou a graduação: quatro pais tinham ocupações que exigiam o ensino médio, tendo uma formação de ensino médio técnico. E quatro exerciam profissões que necessitavam ter uma formação de nível superior. Em resumo, os pais atuavam predominantemente em profissões que exigiam como escolaridade mínima o ensino fundamental. Portanto, a seguir, expõe-se a renda familiar desses estudantes.

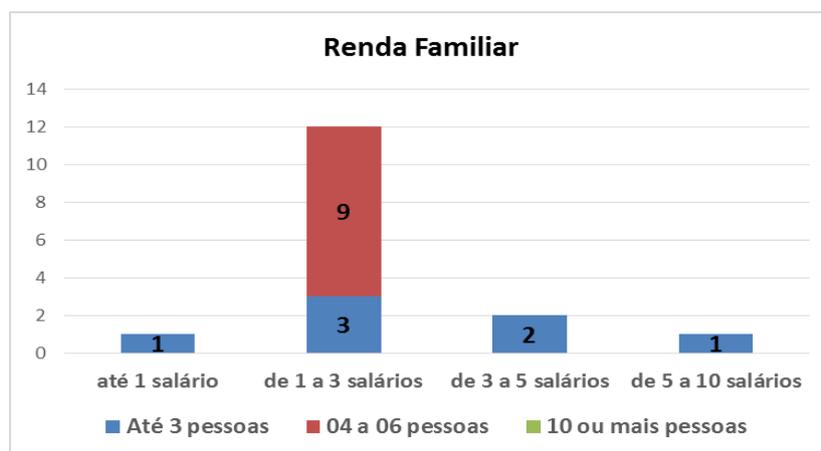
4.3.6 – Renda Familiar

Como vimos, os estudos de Bourdieu (2015), Coleman (1997) e Costa Ribeiro (2011) comprovam que a renda familiar interfere na trajetória escolar dos estudantes, ampliando ou reduzindo oportunidades educacionais e culturais, que colaboram no processo de aprendizagem. Assim, analisar a renda familiar pode trazer pistas que contribuam para melhor compreender as características dos estudantes evadidos em SCII. Além disso, a renda partilhada pelos membros da família traz uma melhor percepção das condições econômicas desses indivíduos.

Primeiramente, é importante informar que em 2016, o salário mínimo era R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais)²². Das 16 famílias de evadidos daquele ano, a maioria (12) declarou ter como renda entre 01 e 03 salários mínimos, o que equivale ao teto mensal de R\$ 2.640,00. Em segunda posição, apenas 2 famílias informaram proventos entre de 03 a 05 salários, o que representa o piso de R\$ 2.640,00 e o teto de R\$4.400,00.; conforme mostra o gráfico 26 abaixo:

²² Fonte: < http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm>, acesso em 14/07/2018.

Gráfico 26: Renda Familiar – Evadidos – 2016



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Os grupos familiares restantes aparecem nos extremos, da melhor e pior rendas: 1 família, formada por até 3 pessoas, declarou viver com um salário mínimo. Isso significa que a renda *per capita* era de R\$ 293,33. Já a outra família, também composta por até 3 indivíduos, tinha proventos maiores, com a renda mensal entre 5 e 10 salários, ou seja, a melhor renda *per capita* do grupo, independentemente se viviam com cinco salários (renda *per capita* de R\$ 1.466,66); ou no caso do provento equivaler a 10 salários, tendo a renda *per capita* de R\$ 2.933,33.

Em relação ao quantitativo de integrantes por famílias, constata-se que 7 estudantes pertenciam a famílias de, no máximo, três pessoas e, 9 eram de famílias mais numerosas, entre 04 e 6 pessoas.

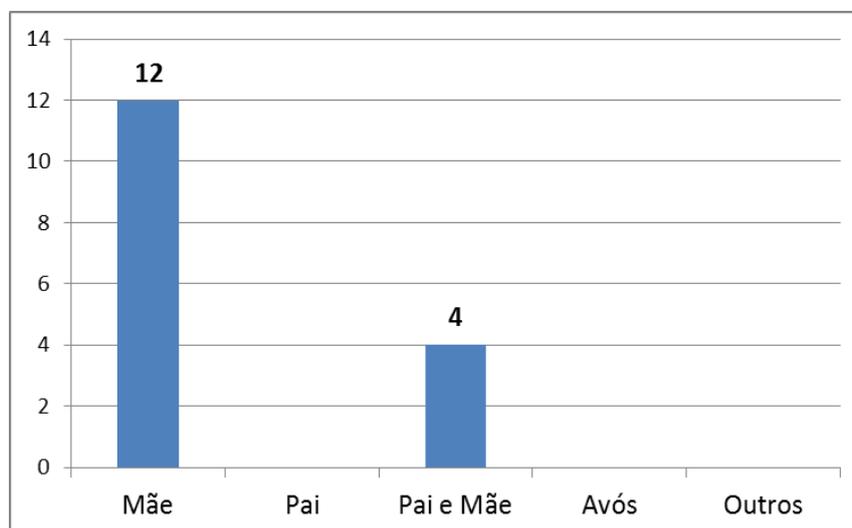
Coleman (1997) e Costa Ribeiro (2011) comprovam que quanto menor a família, maior a probabilidade do estudante ter melhores rendimentos escolares, pelo fato de ter atenção dos responsáveis na rotina de estudo e pela disponibilidade de mais subsídios que auxiliem no desenvolvimento cultural e cognitivo do educando. Entretanto, no grupo de evadidos as famílias oscilam entre aquelas com poucos e muitos integrantes. Por esse motivo, a seguir, apresentamos a composição familiar que, segundo os pesquisadores, interfere positivamente ou negativamente na trajetória escolar.

4.2.7 – Composição Familiar

Analisar a composição familiar traz dados que ajudam na compreensão de quais famílias eram constituídas por ambos os responsáveis (pai e mãe) na mesma residência, se eram monoparentais ou ainda se havia outros parentes como responsáveis diretos

pelos educandos (COLEMAN, 1997; COSTA RIBEIRO, 2011). Por isso, apresenta-se a seguir o gráfico desta variável.

Gráfico 27: Composição Familiar dos Evadidos de 2016



Fonte: SIAAC, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Entre os estudantes evadidos predominaram as famílias monoparentais: 12, compostas pela presença somente das mães. Essa constatação vai ao encontro de pesquisas que apontam que, nos últimos quinze anos, dobrou o número de mulheres que vivem sós com seus filhos, educando-os e mantendo-os financeiramente²³. Apenas 4 estudantes viviam com ambos os responsáveis. Cabe ressaltar que não houve nesse grupo qualquer estudante que vivesse com outros parentes ou família monoparental com a presença do pai. Portanto, pode-se ratificar as pesquisas de Coleman (1997) e Costa Ribeiro (2011), que afirmam que as famílias monoparentais tendem a ter filhos com trajetórias escolares mais caracterizadas pela repetência ou evasão por diversos fatores, dentre eles, a presença de um único responsável para prover o sustento de todos, exercer atividades laborais, domésticas e cuidar dos filhos.

Por fim, para fechar o perfil dos estudantes evadidos, apresentamos o local de moradia.

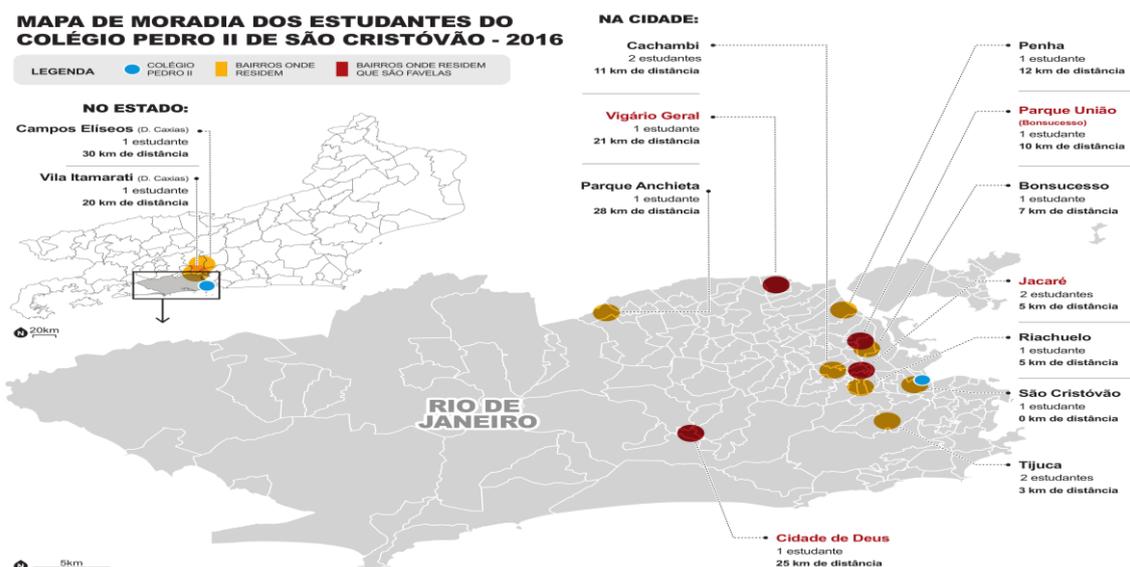
²³ Fonte: <https://epocanegocios.globo.com/Economia/noticia/2018/03/em-15-anos-numero-de-familias-chefiadas-por-mulheres-mais-que-dobra.html> acesso em 10/06/2018.

4.3.8 – Local de Moradia

Sabe-se que as desigualdades educacionais têm fatores diversos. Alguns são sociais, econômicos, familiares, subjetivos, enfim, uma gama que, ao se entrelaçar, pode acarretar no fracasso escolar. Entre eles, o lugar de moradia tem destaque, pois as características do local da residência (ofertas de serviços públicos, índice de violência urbana, como também, a distância) dão pistas que podem ser favoráveis ou não para a rotina de estudos, trajetos entre a escola e a residência, dentre outros fatores relacionados a essa variável.

De acordo com o mapa 4, constata-se que dos estudantes evadidos, 2 moravam no município de Duque de Caxias: um no bairro de Campos Elíseos, local mais afastado do centro urbano e com transporte público mais restrito, e o segundo no bairro Vila Itamarati, mais próximo do centro daquela cidade. O fato é que ambos viviam em áreas distantes da escola, o que indica a provável necessidade de utilizar mais de um transporte público para estudar.

Mapa 4: Moradia dos Estudantes Evadidos em 2016



Fonte: SIAAC, 2017. Mapa elaborado pela autora.

Dos que viviam na capital, verificou-se que nenhum residia na zona sul, região com maior Índice de Desenvolvimento Social por Região Administrativa (IDS)²⁴. Na zona oeste, região da capital mais afastada do CPEI de São Cristóvão, apenas 1 estudante

²⁴ Fonte: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/5333332/4147805/36aIDSIPP072015.pdf>> acesso em 08/06/2018.

morava na Cidade de Deus (CDD)²⁵, em uma das comunidades do bairro. Os demais 13 residiam na zona norte do Rio de Janeiro, em bairros mais próximos ao CPMI de São Cristóvão. Cabe ressaltar ainda que 5 residiam em favelas, 3 deles em comunidades mais próximas do Colégio, com distâncias de até 10 km, sendo que 2 moravam na mesma comunidade (Jacaré) e outros 2 em comunidades mais distantes: CDD (25 km) e Vigário Geral (21 km).

Diante do exposto, podemos concluir que os estudantes evadidos moravam em bairros populares, com IDS que varia entre o padrão médio e o inferior, sendo que os moradores de comunidades têm o IDS considerado inferior pela precariedade histórica e estrutural de suas habitações.

Traçado esse cenário, trazemos, a seguir, as conclusões desta dissertação.

²⁵ É um das regiões com alto índice de violência urbana da cidade, devido a constantes confrontos nas favelas da área. Vale informar que a Cidade de Deus era um sub-bairro que pertencia ao bairro de Jacarepaguá, mas, por decreto municipal, foi desmembrada de Jacarepaguá e, tornou-se oficialmente bairro.

Considerações Finais

A proposta deste estudo foi a de realizar uma análise do perfil dos estudantes, do *campus* São Cristóvão II do Colégio Pedro II, que jubilaram nos anos de 2013 e 2014, e compará-lo com o perfil dos que evadiram em 2016, ou seja, evasão que ocorreu um ano após a extinção do jubileamento na instituição em 2015, com a finalidade de compreender se havia semelhanças e/ou diferenças entre os dois grupos.

A pesquisa teve como aportes postulados de teóricos que debatem no campo da sociologia da educação as causas da desigualdade educacional, que sofre forte influência da desigualdade social. Contudo, o sucesso e o fracasso escolar não estão fadados exclusivamente a aspectos associados à desigualdade social a que os estudantes estão submetidos. Há também condições subjetivas dos sujeitos e de suas famílias que podem influenciar na trajetória escolar, tais como o capital humano, que pode ser acionado para facilitar o processo de escolarização dos filhos, e o capital social, quando os responsáveis, mesmo tendo baixo nível de escolaridade, incentivam e criam meios de contribuir na progressão escolar dos estudantes.

Bourdieu (2015), Lahire (1997), Coleman (1968) e Ribeiro (2011) são alguns teóricos que constatarem que o local de moradia, a classe socioeconômica, a composição e a estrutura familiar são alguns aspectos, dentre outros, que facilitam ou dificultam a progressão escolar. Além desses, no cenário brasileiro, fatores como a cor/raça e o sexo são, também, historicamente geradores de desigualdade educacional (RIBEIRO, 2011; CARVALHO, 2012).

Nesse contexto, cotejamos a história do CPII articulando com o avanço de políticas públicas educacionais no Brasil, principalmente, com o país tornando-se República e, posteriormente, com o advento da redemocratização, nos anos de 1980, que ampliou o acesso, inclusão e permanência na escola a todos os cidadãos, independentemente da sua classe social, cor/raça, gênero, região de nascimento, etc.; fatores que contribuíram na transformação da instituição, na sua função escolar e mudança progressiva dos perfis de seus estudantes.

Uma das mudanças mais substanciais ocorridas no CPII foi a criação do Pedrinho, ou seja, a ampliação do atendimento para os anos iniciais do ensino fundamental em 1984. Pelo fato de o ingresso ser por sorteio e, não por provas (disputadas) de concurso: como ainda ocorre para entrar no 6º ano E.F. ou 1º ano do

E.M. Assim, os estudantes, que conseguem a vaga no Pedrinho, chegam ao CPII com nuances a respeito de questões sociais, familiares, psicológicas, cognitivas, etc.; o que ao longo destes 34 anos, de funcionamento do 1º segmento do E.F., vem trazendo novas reflexões, ações, debates e estudos a respeito da educação, inclusão e integração com esta diversidade no alunado.

Diante disso, esta pesquisa confirmou a premissa de que algumas características sociais e familiares têm uma relação estreita com o rendimento escolar dos estudantes no CPII, tais como: origem de ingresso na escola, cor/raça, sexo, renda, local de moradia, composição familiar (ausência/presença de pai e/ou mãe), escolaridade dos responsáveis, dentre outros; o que influencia a trajetória escolar dos educandos.

Partindo dessa premissa, vimos através das entrevistas que nos anos pesquisados, no *campus* SCII, havia distinção de tratamento entre os discentes pautada na sua forma de ingresso (sorteio ou concurso). De forma estereotipada, os discentes são divididos em dois grupos predominantes definidos como os “estabelecidos”, sendo os adaptados ao sistema escolar, que tinham bom rendimento e vistos como os mais disciplinados, respeitando condutas e regras. E os “*outsiders*”, grupo discente que tinha maiores dificuldades com o rendimento escolar e as relações interpessoais.

O que causa estranheza é que os “estabelecidos” tendiam ser aqueles que ingressaram por concurso, ou seja, não fizeram o 1º segmento do E.F. no Colégio Pedro II. Desse modo, os estudantes mais recentes (calouros) eram os ambientados e adaptados em SCII (Pedrão). Já o segundo grupo, os “*outsiders*”, era formado, em sua maioria, por educandos que ingressaram por sorteio (vindos do Pedrinho), sendo já veteranos na instituição. Esse fenômeno corrobora com o postulado de Galvão (2003), quando afirma que os estudantes que ingressam por sorteio eram aqueles com maior risco de repetência, jubramento e evasão.

Tal situação foi ratificada através de entrevistas com estudantes que ingressaram por sorteio no CPII. Através dos relatos, emergiram as categorias mencionadas, que interferem na progressão escolar, constituindo ainda os motivos que determinam as formas de relacionamento e tratamento que cada estudante recebe em SCII. Assim, as ações pedagógicas se imbricam com esses fatores, facilitando a exclusão ou a inclusão dentro da escola, sendo que a responsabilidade pelo fracasso dos *outsiders* recai sobre os próprios estudantes.

A origem dos estudantes que “se tornam” *outsiders* faz parte do discurso ainda presente por parte da comunidade escolar, que alega a falta de base daqueles que

chegam ao 6º ano do ensino fundamental vindos do Pedrinho, ou seja, ingressaram por sorteio. Isso gera um fenômeno contraditório, que condena quem é veterano no CPII, ao chegar ao segundo segmento, a tornar-se o estranho, o marginalizado, o não adaptável ao sistema, e promove os recém-chegados, que ingressam por concurso e dotados de “base”, à condição de estabelecidos e ambientados ao colégio.

Dessa forma, a tentativa de incluir os *outsiders* em um modelo de escola ainda tradicional e voltada a valores que beneficiam mais ao grupo de estabelecidos cria tensões em relação ao perfil do Colégio Pedro II, quer seja: manter a excelência através da marginalização de estudantes oriundos do sorteio ou implementar processos de ações pedagógicas democráticas para a permanência, com qualidade, desses estudantes pós a extinção do jubramento. Entretanto, tal debate no CPII é antigo, visto que desde 1984, a criação do Pedrinho e, conseqüentemente, o ingresso por sorteio têm colocado a nu as diferenças de comportamento, rendimento escolar e tratamento, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, entre aqueles que ingressam por concurso e aqueles por sorteio.

Diante disso, as reflexões aqui realizadas apresentam resultados que merecem atenção. Foram analisadas as fichas de 52 jubilados e 16 evadidos pesquisados em SCII, totalizando 68 estudantes. A respeito da forma de ingresso, apenas um jubilado ingressou por concurso. Entre os evadidos, apenas dois. Em suma, 65 estudantes vieram do Pedrinho. Portanto, ingressaram por sorteio.

O 6º ano merece ser estudado de forma especial em relação ao rendimento escolar. Sendo a porta de entrada em SCII, foi o gargalo do jubramento. Dos 52 jubilados de 2013 e 2014, 30 jubilaram no 6º ano. No grupo dos evadidos, dos 16 casos analisados, nota-se que, diferente dos jubilados, a evasão ocorreu em maior número no 8º ano, totalizando 6. Contudo, em segunda posição, com diferença de apenas 1 estudante, aparece o 6º ano com 5 que evadiram nessa série; situação que Galvão (2003) já havia percebido em sua pesquisa. Tal constatação vai ao encontro dos depoimentos dos estudantes que ingressaram por sorteio, ao relatarem as dificuldades pelas quais passaram no 6º ano, tais como: acompanhar o conteúdo, criar rotina de estudo, ambientar-se em SCII, o que os leva a constatar a diferença do tratamento dispensado entre eles e os que vieram de concurso, situação que aponta a necessidade de mais pesquisas a respeito da seletividade na mudança de segmento e que agrava o processo de marginalização.

Há ainda, uma expressiva desigualdade racial e de sexo em SCII. A maioria dos estudantes jubilados e evadidos era do sexo masculino e de cor/raça negra. Entre os jubilados, 32 eram meninos e 24 declararam (ou foram declarados) negros: 5 pretos e 19 pardos. No grupo que evadiu, 10 eram do sexo masculino e 9 nove eram negros, sendo 3 pretos e 6 pardos. Esse dado é interessante, pois o Censo Escolar de 2016 do Colégio Pedro II aponta que a maioria dos estudantes da instituição se declarou branca, (52,13%), sendo que os negros representavam 27,58% (21,41% pardos e 6,17% pretos).

A respeito da moradia, os estudantes pesquisados têm características parecidas com o quadro geral do Censo Escolar do CPEI de 2016: apenas 4 residiam em outros municípios da região metropolitana (São Gonçalo e Duque de Caxias), 2 jubilados e 2 evadidos. Quanto a residir em favelas/comunidades, constatou-se que apenas 13 viviam nessas condições: 8 jubilados e 5 evadidos. A maioria, 49, morava na zona norte, em bairros com distâncias de até 15 km do Colégio. 9 estudantes moravam no mesmo bairro, o que leva a inferir que entre jubilados e evadidos, a minoria teve problemas com grandes deslocamentos. Portanto, o trajeto escola-residência não pareceu ser fator principal no rendimento escolar negativo.

A questão familiar foi outra característica que se destacou. Dos 52 jubilados, a maioria, 25, morava com o pai e a mãe. Outros 21 moravam somente com a mãe, 3 somente com o pai e 3 com um dos avós, o que configura uma família monoparental, ou seja, fator desfavorável no processo de escolarização, como apontam Coleman (1968) e Ribeiro (2011). Entre os estudantes evadidos esse foi o padrão mais marcante: dos 16 pesquisados, 12 residiam com a mãe e somente 4 viviam com pai e mãe; o que nos indica que os estudantes que evadiram, predominantemente, eram de famílias monoparentais, chefiadas por mães, sem a presença de uma figura paterna.

Em relação ao nível de escolaridade dos responsáveis, tendo como base a profissão que exerciam, constatou-se que no grupo dos jubilados, a maioria (23) tinha como exigência mínima de escolaridade, apenas o ensino fundamental. Dentro desse grupo, 12 pais precisavam ter o ensino fundamental completo. Em segunda posição, apareceram 23 cuja atividade laboral necessitava do ensino médio completo. A minoria, totalizando 4, tinham profissões de nível superior. Houve ainda, 4 responsáveis que não informaram suas atividades laborais. E 4 tinham ocupações que não foram possíveis mensurar o grau de instrução.

Já no grupo dos evadidos, não havia nenhum responsável com atividades que exigiam graduação. Outro dado que chamou a atenção foi que apenas 4 responsáveis

atuavam em profissões que exigiam o ensino médio. Houve um número maior de pais que suas atividades não puderam ser mensuradas em relação ao nível educacional, totalizando 5 pessoas. E, por fim, 7 não declaram suas profissões.

Diante disso, pode-se inferir que o capital humano (nível de escolaridade) dos responsáveis, tanto dos jubilados quanto dos evadidos, era, na maioria, o ensino básico completo ou incompleto: com um destaque maior pelo quantitativo, aos responsáveis dos jubilados. Isso pode ter contribuído para a saída de seus filhos do CPII.

Em relação ao grupo familiar dos jubilados, contatou-se que a maioria (28) era composta por entre 04 e 06 pessoas, outras 23 com até 3 integrantes e, apenas 1 família informou ter entre 10 ou mais pessoas. Já nos evadidos, o quantitativo predominante, de integrantes por família, também foi entre 4 e 6 pessoas, totalizando 9. O restante (7) era composto por famílias de até 3 pessoas. Não houve evadidos com famílias com 10 ou mais integrantes. Ainda, notou-se no capítulo 4 que ambos os grupos viviam com renda que variava entre 1 e 3 salários. Logo, podemos afirmar que a composição familiar dos expulsos ou evadidos é similar, sendo estudantes de classes sociais mais baixas.

Cabe fazer a ressalva de que tais características são reflexos da mudança do perfil dos estudantes naquela instituição de ensino. Portanto, é natural que, com a entrada das classes populares em uma escola historicamente voltada para elite e para classe média, surjam questões familiares, sociais, econômicas mais críticas. Nesse cenário, percebe-se a existência de um movimento dos educadores do CPII em busca de soluções para a permanência deste grupo historicamente novo, tais como: avaliações adaptadas, monitoria, grupo de estudos, dentre outras.

Além disso, pode-se dizer que o fim do jubramento por repetência é de fato uma vitória para a comunidade escolar que militava pela permanência dos diferentes estudantes no CPII. Contudo, a exclusão não acaba através de uma Portaria. Ela pode continuar de forma velada, seja através da repetência, da transferência de *campus* ou escola, do trancamento de matrícula ou da evasão, entre outras maneiras.

Vimos que o perfil dos evadidos é convergente com o perfil dos jubilados, principalmente pelo fato de esses estudantes terem em sua trajetória mais de uma repetência enquanto estudavam em SCII. Portanto, os educandos que tendem a sair de SCII poderiam ser aqueles que seriam jubilados, caso ainda houvesse esta prática excludente na instituição

Como alertou Paulo Freire (1995), a evasão escolar é um dos problemas mais críticos na educação brasileira, tanto que o educador a denomina como “expulsão

escolar”. Para ele, a solução desse fenômeno excludente, além de políticas públicas, precisa passar por mudanças na formação do educador, como também no entendimento político e ideológico “da linguagem que o capacite a perceber o caráter de classe da fala” (pg. 46).

As reprovações, consecutivas numa mesma série, ou sofridas no mesmo segmento escolar, continuam e, provavelmente, continuarão a ocorrer no CPEI mesmo com o fim do jubramento. A diferença é que, agora, o estudante ou permanecerá no colégio ou irá evadir. Portanto, repensar como se dará a permanência desses torna-se urgente; caso contrário, a instituição manterá resquícios de uma ideologia elitista, que segrega os oriundos de sorteio (notadamente os das classes populares), através do silenciamento, nas palavras de Paulo Freire (1995), de sua identidade cultural por meio do desrespeito aos conhecimentos provenientes da experiência que os educandos trazem em sua bagagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Vera Lucia; SANTOS, Beatriz. **Colégio Pedro II: Polo Cultural da Cidade do Rio de Janeiro. A Trajetória dos Uniformes Escolares na memória coletiva da cidade.** Rio de Janeiro, Ed. Mauad, 2016.

ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.** 2010, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>> Acesso em: 12/02/2018.

ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel. **Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico.** 2007, disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100008> Acesso em: 12/02/2018.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Pierre & CHAMPAGNE, Patrik. **Os excluídos do interior.** IN: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação.** 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei Federal nº 8.069,** 13 de julho de 1990.

_____. **Lei Federal nº 8.213,** 24 de julho de 1991.

_____. **Lei Federal nº 12.711,** 29 de agosto de 2012.

_____. **Lei Federal nº 12.764,** 27 de dezembro de 2012.

_____. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> acesso em 12/02/2018.

CARVALHO, P. Marília. **Diferenças e Desigualdades na Escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça.** 2003, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>> Acesso em 03/06/2018.

_____. **Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas.** 2001, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>> Acesso em 03/06/2018.

_____. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero.** 2003, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a13v29n1.pdf>> Acesso em 03/06/2018.

_____. **Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos.** 2005, disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t148.pdf>> Acesso em 03/06/2018.

CHAMARELLI, Marta Alarcon. **E ao Pedrinho: tudo ou nada?: construindo uma memória possível.** Dissertação (Mestrado em Memória Social), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COLÉGIO PEDRO II. **Extinção do Jubilamento.** 2015, disponível em <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/Abr/portaria_1343.pdf> Acesso em 03/01/2018.

CUNHA JÚNIOR, C. F. F. **Cultura e formação da boa sociedade: uma história do Colégio de Pedro Segundo.** 2002. 298 f. Tese (Doutorado em História da Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. *Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores.* Campinas: Papyrus, Série Pedagógica, 1997.

DUBET, François. **Status e oportunidades: como repensar a justiça social.** [Tradução Christiane Suplicy Teixeira Curioni]. – Vargem Grande Paulista, SP: Cidade Nova, 2015. – (Coleção pontos de vista)

ELIAS, Nobert; JOHN. L. Scotson. *Os estabelecidos e os outsiders.* Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARAH, Adriane. **Napne do campus São Cristóvão II: entre o velho e o Novo CPII.** IN: AMPARO, V. S. Flavia; COSTA, S. Christine; NEVES, Rogerio (Orgs.). **O novo Velho Colégio Pedro II.** Rio de Janeiro, RJ: Colégio Pedro II, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes - Vol. I - O Legado da Raça Branca.** 5ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Globo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 25.ed. São Paulo: 2002.

_____. **À Sombra Desta Mangueira.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

GALVÃO, M. C. da S. **A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?** 2003, 190f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **"Nós somos a História da Educação": Identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II.** 2009, Tese de Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUIMARÃES, A.S. ANTONIO. **Raça e os Estudos de Relações Raciais no Brasil.** 1999, disponível em <<file:///GUIMARAES%20-%20Ra%C3%A7a%20e%20os%20estudos%20de%20rela%C3%A7%C3%B5es%20raciais%20no%20Brasil.pdf>> Acesso em: 20/03/2018.

_____. **Entrevista com Carlos Hasenbalg,** disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200013 Acesso em 20/03/2018.

HENRIQUES, R., 2001. **Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90.** Texto para Discussão 807. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

HERINGER, Rosana. **Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas.** 2002, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13793.pdf>> Acesso em: 20/02/2018.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável.** São Paulo: Autêntica, 1997.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. S. **Exclusão Social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 2012. 5ª reimpressão.

MOISÉS, A. F. de A. **O Colégio Pedro II: Controvérsias acerca de sua fundação.** (173 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Celina Midori Murasse Mizuta). Maringá, 2007.

NOGUEIRA, C. M.M. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação.** 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir. **Família & Escola: Trajetórias de Escolarização em camadas médias e populares.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

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

RIBEIRO, Antônio Carlos Costa. **Desigualdades de oportunidades e resultados educacionais no Brasil.** 2011, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v54n1/02.pdf>> Acesso em 25/03/2018.

_____. **Desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil: raça, classe e gênero.** *Educação On-Line* (PUC-RJ), v. 8, n. 1, 2011. p. 1-42.

SEGISMUNDO, Fernando. **Colégio Pedro II – Tradição e Modernidade.** Rio de Janeiro: Unigraf. Ed., e Planejamento, 1987.

SILVA, Verônica de Souza. **Jovens Negros no Colégio Pedro II: Ações Afirmativas e Identificação Racial.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive** / Jessé Souza ; colaboradores André Grillo ... [et al.] — Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

TELLES, E. (2003). **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford.

ANEXO A

Roteiro da entrevista semiestruturada com a Prof.^a Maria Cristina Galvão

- 1) Trajetória pessoal e profissional (Fora e dentro do CPIO)
- 2) Percepções relativas às relações estabelecidas no Pedrinho de São Cristóvão (relação entre alunos, entre docentes, técnicos, equipe pedagógica, responsáveis/pais).
- 3) Percepções sobre o processo de socialização dos estudantes do Pedrinho, principalmente, no 1^a ano e no último ano (5^o ano).
- 4) Existe as características que distingue a comunidade escolar de São Cristóvão, principalmente, o corpo discente para os demais *campus*?
- 5) Percepções do caráter de excelência do CPIO: em que o CPIO se distingue das demais escolas? Como a instituição produz a qualidade de ensino? Quais ações do “Pedrinho” de São Cristóvão contribui para essa qualidade?
- 6) Qual o perfil de um aluno de excelência para você?
- 7) Quais as características de uma escola de excelência?
- 8) Percepções sobre seletividade. Se a resposta for positiva: Como ocorre ao seu ver no Pedrinho? Como melhorar esse processo?
- 9) Com o fim do jubileamento em 2015. Quais suas primeiras impressões nestes 3 anos?
- 10) No Pedrinho de São Cristóvão, houve alguma diferença nos índices de repetência, evasão ou trancamento de matrícula pós jubileamento?

ANEXO B

Roteiro da entrevista semiestruturada com a Orientadora Pedagógica de SCII

- 1) Trajetória pessoal e profissional (Fora e dentro do CPII)
- 2) Como é feita a escolha dos orientadores que atenderão as séries/anos escolares nos anos letivos?
- 3) Dê a sua opinião sobre a relação do SESOP com os estudantes, responsáveis, professores e técnicos.
- 4) Comente algumas ações pedagógicas que se destacou em prol do rendimento escolar dos estudantes.
- 5) Quais eram suas impressões a respeito do jubramento?
- 6) Quais são suas impressões com o fim do jubramento no CPII?

ANEXO C

Roteiro da entrevista semiestruturada com os estudantes que ingressaram por sorteio

- 1) Diga seu nome, idade, onde mora, com quem mora e o ano de ingresso no CPII.
- 2) Porque você veio estudar no CPII.
- 3) Como era a rotina no Pedrinho (1º segmento)?
- 4) Como era a relação da turma no Pedrinho?
- 5) O que você de destaque de bom ou ruim no Pedrinho?
- 6) Comente sua impressão ao chegar no Pedrão (2º segmento)?
- 7) Qual a diferença de estar no Pedrinho para o Pedrão? O que você lembra sobre isso?
- 8) Como era sua rotina de estudos dentro e fora do Pedrão?
- 9) O que você de destaque de bom ou ruim no Pedrão?
- 10) O que você acha que tem de diferente entre aqueles que continuam no CPII para aqueles que foram jubilados (vida escolar, comportamento e vida pessoal)?
- 11) Você considera o CPII, um colégio de qualidade?

ANEXO D

FICHA CADASTRAL DO ESTUDANTE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
CAMPUS : SÃO CRISTÓVÃO II

Dados Pessoais

Matrícula :	Turma :
Nome :	
Nascimento :	Sexo :
CPF :	Estado Civil :
Série :	Ano Letivo :
Unidade :	Grau :
	Situação :
País (origem) :	
Observação :	
Cor / Raça :	Deficiente :

Filiação

Nome do Pai :	
Prof. Pai :	Email Pai :
Nome da mãe :	
Prof. Mãe :	Email Mãe :
Naturalidade :	Estado :
Responsável :	
Nome Resp. :	
Email Resp. :	

Endereço

Endereço :		Nº :
Complemento :	Bairro :	Cidade :
CEP :	Tel Res. :	Tel Cont. :