

Marta Alarcon Chamarelli

**E ao Pedrinho: tudo ou nada?:
construindo uma memória possível**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Memória Social, na Linha Memória e Linguagem, do Programa de Pós Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO, sob a orientação da Profa. Dra. Evelyn Goyannes Dill Orrico

Rio de Janeiro
2011

C442 Chamarelli, Marta Alarcon, 1958-.
E ao Pedrinho: tudo ou nada? : construindo uma memória possível /
Marta Alarcon Chamarelli, 2011.
267f.

Orientador: Evelyn Goyannes Dill Orrico.
Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

1. Colégio Pedro II – História. 2. Memória coletiva. 3. Identidade ins-
titucional. 4. Análise do discurso. 5. Memória social. I. Orrico, Evelyn
Goyannes Dill. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
(2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós- Gra-
duação em Memória Social. III. Título.

CDD – 373.0981

Marta Alarcon Chamarelli

**E ao Pedrinho: tudo ou nada?:
construindo uma memória possível**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de mestre na Linha de Memória e
Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Memória
Social da UNIRIO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Evelyn Goyannes Dill Orrico (orientadora) UNIRIO

Profa. Dra. Diana de Souza Pinto UNIRIO

Profa. Dra. Carmem Irene Oliveira UNIRIO

Profa. Dra. Helenice Aparecida Rocha UERJ

Rio de Janeiro
Abril de 2011

Dedico este trabalho a todos os professores dos Pedrinhos do Colégio Pedro II que, diuturnamente, inventam e escrevem uma nova história para o CPPI e para a educação pública de qualidade.

Dedico ainda à memória da minha amiga de infância, Elsie que, de onde estiver, comemora comigo essa etapa vencida.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais e avós pela paixão de aprender.

Ao meu companheiro, Marco, o incentivo, a interlocução e o apoio em muitos momentos desta jornada.

Aos meus filhos, Maurício e Marcel, por aguentarem discutir memória, instituição e discurso e tantos outros conceitos que povoaram meus dias durante os dois anos de caminhada. Um agradecimento especial ao Maurício pelo auxílio na tradução do resumo.

A minha companheira de trabalho e amiga, Valéria, por ter me presenteado com o tema deste trabalho.

Agradeço de maneira especial aos meu entrevistados. Meu trabalho não teria ido adiante sem a participação e a generosidade destes. Foi com visível emoção que abriram suas vidas e sentimentos em relação ao CPII e à criação do Pedrinho e partilharam-nos comigo. Agradeço também àqueles que não cheguei a entrevistar mas que se dispuseram a tal.

À equipe do NUDOM, agradeço a boa vontade, disponibilidade e interesse no trabalho. Estive lá várias vezes e fui muito bem atendida em todas elas. Sem vocês, teria sido muito mais difícil.

Ao CPII, pelos três meses de redução de carga horária e pela licença de quarenta e seis dias concedida no final desse processo. Esse precioso tempo foi fundamental para a conclusão deste trabalho.

Aos meus colegas do Pedrinho de São Cristóvão, pelo apoio em diferentes momentos. Desde a seleção para o mestrado até o final, não foram poucas as palavras de incentivo, de confiança e de curiosidade que me animavam a prosseguir e enfrentar as dificuldades inerentes à caminhada.

Às duas direções da Unidade São Cristóvão I, encabeçadas por Ana Lúcia e Adriane e respectivas equipes, agradeço pela chance de ocupar um lugar na escola que possibilitou meu ingresso no curso, dada a flexibilidade de horário e onde me senti plenamente realizada profissionalmente. Tenho certeza de que as duas coisas foram fundamentais para o êxito dessa empreitada.

Às minhas amigas Maria Cristina, Sandra, Myriam, Regina, Conceição e Cristina que, em diferentes momentos, deram seu apoio e por acreditarem em mim, sempre.

Aos meus irmãos, sobrinhas e parentes, a quem tantas vezes tive de dizer não – coisa um tanto penosa para mim, pela paciência e solidariedade. Devo uma menção especial à Luanda, que me auxiliou e, literalmente, me salvou na lida com a formatação do texto e as dificuldades com o meio digital.

Às minhas duas “gurus”, Bertine e Andréa, por tentarem me manter no eixo durante todo esse percurso.

Um agradecimento especial aos meus colegas de turma: Tatyana, Tatiana e Antonio José que me auxiliaram com suas ideias, discussões e contribuições. Foi muito bom tê-los como pares nesse meu retorno aos bancos escolares. Aprendi muito com vocês. E a Carmem, pela parceria estabelecida ainda antes do meu ingresso no mestrado, muito obrigada.

À banca que me acompanhou desde a qualificação, um agradecimento muito especial. A Helenice, pelas contribuições e interlocução tão significativas que iluminaram caminhos para a conclusão desse trabalho. Muito obrigada, Helenice, sempre aprendo muito com você e fico feliz que tenha participado desse momento.

A Diana, sempre atenciosa e rápida em suas respostas, cuja interlocução foi preciosa para a consecução dessa tarefa, meus agradecimentos.

A Carmem Irene, cuja dissertação me serviu de guia, especialmente na leitura de Mary Douglas, e cuja contribuição foi importante para que eu revisse alguns aspectos do trabalho, também sou muito grata.

E, por último, mas não menos importante, um agradecimento à minha Orientadora Evelyn, pela concordância com a realização das entrevistas (!), pelo cuidado com os detalhes e pela leitura atenta deste trabalho final.

A todas as outras pessoas do Programa de Pós-Graduação em Memória Social: professores, colegas e funcionários que, de alguma forma, contribuíram para esse momento final, meus sinceros agradecimentos. Foi uma jornada muito boa para mim!

O diálogo fora difícil, com alçapões e portas falsas surgindo a cada passo, o mais pequeno deslize poderia tê-lo arrastado a uma confissão completa se não fosse estar o seu espírito atento aos múltiplos sentidos das palavras que cautelosamente ia pronunciando, sobretudo aquelas que parecem ter um sentido só, com elas é que é preciso mais cuidado. Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço afora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

(Saramago, Todos os nomes).

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe.

(Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas.)

RESUMO

A representação do primeiro segmento do Colégio Pedro II constitui-se no tema deste trabalho que problematiza as relações da primeira unidade de Pedrinho com o colégio como um todo. O objetivo é entender o lugar que tal unidade escolar ocupa na memória da referida instituição educativa. O conceito de memória coletiva se constitui no eixo central dessa análise. É preciso compreender como essa instituição escolar mantém a sua tradicional trajetória ao longo de 172 anos de existência e, para tal, incorpora-se o conceito de forma reconhecível, conforme proposto por Mary Douglas (1998). A análise calca-se nos diferentes discursos que engendram a memória e a identidade institucional, entendendo o discurso como acontecimento e, por isso, os preceitos teórico-metodológicos da Análise do Discurso, da vertente francesa, são utilizados. O instrumento de levantamento de dados primordial é a entrevista semi-estruturada, realizada com servidores que vivenciaram o momento de implantação da Unidade São Cristóvão I. Além dessas, também foram tomados para análise alguns documentos oficiais da instituição, elaborados na época de implantação do primeiro segmento. A pesquisa procura ouvir diferentes interlocutores que permitam reconstruir possíveis memórias desse segmento institucional. O trabalho aponta para a existência de tensão entre a Formação Discursiva que constrói o discurso oficial da instituição e o discurso dos servidores entrevistados. Aponta ainda para um processo de democratização no acesso ao CPII a partir da criação do Pedrinho e para a ausência de discursivização do primeiro segmento no discurso oficial, apesar da sua inserção no colégio nos dias de hoje.

Palavras-chave: Memória coletiva. Identidade institucional. Discurso. Instituição de ensino.

RÉSUMÉ

La représentation de l'école élémentaire du Colégio Pedro II constitue le thème de ce travail qui examine les relations du premier Pedrinho (pseudo pour celà) par rapport au collège en son ensemble. L'objectif est de comprendre la place que cette école occupe dans la mémoire de la institution éducative, donc le concept de mémoire collective représente l'axe central de l'analyse. Alors, il faut comprendre comment l'institution scolaire en question maintient sa trajectoire classique au fil de 172 années d'existence et, à cette fin, on incorpore le concept de "forme reconnaissable", de Mary Douglas (1998). Cette analyse est basée sur les différents discours qui engendrent la mémoire et l'identité institutionnelle, et vu qu'on considère le discours comme un événement, les préceptes théoriques et méthodologiques de l'école française de l'Analyse du Discours sont utilisés. L'instrument principal pour la collecte des données est la entretien semi-directif, effectué avec les serveurs qui ont expérimentés le temps de l'implantation du premier Pedrinho. Outre cela, ont également été prises pour l'analyse quelques documents officiels de l'institution, produits au moment de l'implantation de cette école. La recherche vise à entendre différents intervenants afin de permettre une reconstruction des souvenirs possibles du segment institutionnel. Dans ce travail on montre l'existence de tension entre la Formation Discursive qui construit le discours officiel de l'organisme et le discours des serveurs interviewés. On montre aussi un processus de démocratisation dans l'accès au CPII depuis la création du Pedrinho et l'oubli du discours officiel au regard du premier Pedrinho, malgré son inclusion dans l'institution d'aujourd'hui.

Mots-clés: mémoire-colective; identité institutionnelle; discours; institution d'enseignement.

Lista de siglas

1. CP II Colégio Pedro II
2. USC II Unidade São Cristóvão II (Pedrinho, nos anos iniciais)
3. USC I Unidade São Cristóvão I (Pedrinho, atualmente)
4. PPP Projeto Político Pedagógico
5. NUDOM Núcleo de Documentação e Memória
6. PGE Plano Geral de Ensino
7. SEPS/MEC Secretaria de Primeiro e Segundo Graus do Ministério da Educação e Cultura
8. CIEP Centro Integrado de Educação Pública
9. PREMEM Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
10. CAP UERJ Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
11. ADCP II Associação de Docentes do Colégio Pedro II

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. FALANDO SOBRE INSTITUIÇÃO.....	20
2.1 O Colégio Pedro II e o Pedrinho: contando essas histórias	20
2.1.1 O Imperial Collegio de Pedro II.....	21
2.1.2 A criação do Primeiro Segmento de Ensino.....	25
2.2 Do corpo docente e discente.....	33
2.3 Do contexto educacional.....	38
2.4 Conversando com alguns autores.....	41
2.4.1 Instituição.....	41
2.4.2. A forma reconhecível e o Pedrinho.....	43
2.4.3 Os estabelecidos e os outsiders no CPII.....	50
3. FALANDO SOBRE MEMÓRIA E DISCURSO.....	57
3.1 Memória.....	62
3.2 Discurso e formação discursiva.....	64
3.3 A construção de memórias.....	70
4. FALANDO SOBRE OS DOCUMENTOS E AS ENTREVISTAS.....	74
4.1. AD e as entrevistas	74
4.2 Transcrições.....	80
4.3. Universo de pesquisa.....	82
4.3.1 Os documentos e as transcrições das entrevistas.....	82
4.3.2 Sobre nossas escolhas.....	83
4.3.3 As FACTAs.....	84
4.4 A análise dos dados.....	86
4.4.1 Condições de produção dos documentos e entrevistas.....	87
4.4.1.1 As justificativas para a criação do Pedrinho.....	90
4.4.1.2 A relação entre Pedrinho e Pedrão.....	100
4.4.1.3 Presença do Pedrinho no Colégio Pedro II.....	106
4.4.1.3.1 Tradição/Modernidade.....	108
4.4.1.3.2 Designando o Pedrinho.....	119
4.4.1.3.3 Pedrinho: conquista ou projeto?.....	123
4.4.1.3.4 Pedrinho como "fato consumado".....	126
4.4.2 As várias versões da história.....	130
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
6. REFERÊNCIAS	158
ANEXOS.....	164
ANEXO A Palavras do Diretor PGE 1984.....	165
ANEXO B Palavras do Diretor PGE 1985.....	167
ANEXO C Palavras do Diretor PGE 1986.....	169
ANEXO D FACTA nov/dez 1983.....	172
ANEXO E FACTA jan/fev 1984.....	176
ANEXO F FACTA Mar/Abr 1984.....	179
ANEXO G CPII 170 anos - Apresentação e capa do folder.....	183
ANEXO H Roteiro para entrevista semi-estruturada.....	186
ANEXO I Questionário para entrevistados.....	188
ANEXO J Entrevista 1 - Ex-Secretário de Ensino do CPII.....	190
ANEXO K Entrevista 2 - Débora	201
ANEXO L Entrevista 3 - Mayara.....	208

ANEXO M Entrevista 4 - Joana.....	217
ANEXO N Entrevista 5 - Dalila.....	232
ANEXO O Entrevista 6 - Regina.....	244
ANEXO P Entrevista 7 - Ivete.....	258

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar, do ponto de vista discursivo, as representações de professores e técnicos sobre a criação do primeiro segmento do Colégio Pedro II (daqui por diante, Pedrinho), possibilitando a construção de uma memória possível do momento inaugural. O enfoque principal será nos discursos produzidos a respeito da criação da nova unidade escolar.

O primeiro segmento de ensino foi criado no ano de 1984, para suprir o esvaziamento vivido pelo Colégio Pedro II (CPII, doravante) que passava por uma fase de redução de matrícula. Em virtude da promulgação da Lei 5692/71, que instituía a obrigatoriedade do ensino básico de 8 anos e extinguiu o exame de admissão, o CPII, então, que só oferecia vagas a partir do curso ginásial (atual segundo segmento do ensino fundamental), enfrentou um período de esvaziamento no seu quadro discente. O colégio esteve em vias de se transformar numa instituição de ensino médio, exclusivamente. Nas palavras do ex-diretor-geral¹,

o Colégio Pedro II foi apanhado de surpresa, não podia fazer exame de admissão para a 5^a. Sér/ para a primeira série ginásial porque ela não existia e era 5^o passava a ser a 5^a. Série. E começou a acabar + as suas turmas, ficando somente, quando eu assumi a direção da da secretaria de ensino, a convite do professor, do professor/.../Tito Urbano da Silveira (Entrevista 1, p. 191).

Em 1979, essa nova direção (do Professor Tito Urbano da Silveira ²) assumiu o Colégio e restabeleceu, em primeiro lugar, o acesso ao segundo segmento sucedido, alguns anos depois, pela criação do Pedrinho. E é essa memória que pretendemos abordar aqui.

Professora, com experiência nas redes municipal e particular do Rio, ingressei no CPII, em 1987, na Unidade São Cristóvão I. Ao chegar lá, deparei-me com uma unidade escolar que tinha apenas 3 anos e, no entanto, se mostrava muito bem organizada. A estrutura de apoio ao trabalho docente contava com Coordenadores de Área (respectivamente Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) e ainda com supervisores que atendiam aos grupos

- 1 Adotamos uma convenção sugerida por Marcuschi (1986) para a transcrição dos extratos das entrevistas, que abordaremos mais adiante. Para melhor compreensão destes, consultar a página 82.
- 2 O Professor Tito Urbano da Silveira foi diretor-geral do Colégio Pedro II no período de 1979 a 1988. Cirurgião-dentista, bacharel em Ciências e Letras, ex-aluno do CPII, iniciou sua carreira na instituição em 1935, como monitor chegando mais tarde a professor catedrático de Química. Exerceu ainda os cargos de Oficial de Gabinete e chefe de Gabinete de vários diretores. Foi diretor da Unidade Bernardo de Vasconcelos (U. Tijuca), assumindo, mais tarde, a direção-geral. Quando assumiu o Colégio contava com 3200 alunos matriculados em 5 unidades de ensino. Ao deixar o cargo, contava o CPII com 9 unidades escolares (4 Pedrinhos) e 12000 alunos. (Fonte: NUDOM – arquivo pessoal do ex-diretor).

de série, garantindo assim a verticalidade do trabalho (continuidade programática dos conteúdos das áreas envolvidas) e a horizontalidade (integração entre os conteúdos dentro de cada série e entre o grupo de professores). Essa era a marca principal da nova escola, que deslumbrava os que ali chegavam e que contrastava com o abandono habitual da rede pública ao qual todos nós já estávamos acostumados.

Apesar desse encantamento inicial, nos sentíamos, muitas vezes, como um corpo estranho dentro do Colégio. A escola parecia não estar preparada para o novo público que atendia - as crianças - nem tampouco adaptada àquele novo contexto educativo. Vivíamos ainda um momento de adaptação ao novo espaço educacional. Estávamos numa escola para crianças - clientela que só fora público-alvo do Colégio Pedro II nos seus primórdios, em 1837, quando o ingresso era a partir dos 8 anos de idade e a sociedade ainda não dedicava tratamento diferenciado a crianças e adolescentes. E mesmo assim, essa permanência não durou muito. De acordo com Cunha Junior "segundo os profissionais de ensino, os mais jovens tinham grande dificuldade de assimilar os complexos conhecimentos ali ministrados" (CUNHA JUNIOR, 2008: 51) o que contribuiu para que se elevasse o limite mínimo exigido para a entrada de alunos na instituição. Em 1880, a idade mínima que se exigia era 11 anos. Observamos, então, que a permanência de crianças no CPPI se deu durante 43 anos. Durante os mais de cem anos que se sucederam, a instituição não atendeu a esta clientela. Nos idos da década de 80 do século XX, então, a Instituição tateava naquela modalidade de ensino.

Esse estranhamento, entretanto, nos acompanhou em toda nossa trajetória e não foram poucos os momentos em que o fato de o Pedrinho se constituir em uma escola para crianças acarretou situações difíceis frente aos demais colegas (professores ou técnicos) dos outros segmentos. Citamos como exemplo os momentos de greve e de reposição dos dias parados, quando a dinâmica do Pedrinho dificultava a implementação de algumas propostas definidas em assembleias como a paralisação de aulas sem um aviso prévio para os pais. Em se tratando de um corpo discente composto por crianças que não têm autonomia de locomoção, deliberações de greve sem preparação junto às famílias se mostravam inviáveis naquele segmento. Assim, também quando da reposição dos dias parados, a falta de autonomia de estudo das crianças tornava a discussão da reposição um verdadeiro duelo entre os docentes dos três segmentos. Em algumas situações, o grupo de docentes do primeiro segmento determinou seus caminhos, mesmo sendo eles contraditórios com os defendidos e implementados pelos docentes do segundo segmento e do ensino médio (daqui por diante, Pedrão), provocando verdadeiras

cisões no corpo de professores e funcionários.

Além disso, as crianças tinham (e têm ainda hoje) acesso ao colégio por meio de sorteio público (contrastando com a forma privilegiada para ingresso no colégio que se dava por meio de seleção) e, não foram poucos os depoimentos de ex-alunos que, ao se identificarem como egressos do Pedrinho, se queixavam de serem desqualificados por seus novos professores, diante dos demais colegas que entravam (no segundo segmento) por intermédio de concurso.

Todos esses fatores contribuíram para a sensação de estranhamento que mencionamos e que começou a se configurar mais efetiva quando decidimos empreender esta pesquisa. Naquele momento, procuramos buscar alguns dados a respeito da implantação do primeiro segmento e encontramos dificuldades. Onde estavam os documentos que falavam sobre a implantação do Pedrinho? Como essa ideia foi gestada dentro da instituição? Consultando outras pesquisas descobrimos que esses dados não se encontravam disponíveis, uma parte significativa dos trabalhos já concluídos sinalizava para a mesma dificuldade. Entretanto, não é normalmente assim quando se procura algum dado sobre o CPII e seus primórdios. O colégio tem até um Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM). Vamos explicar melhor isso.

Se consultarmos o Projeto Político Pedagógico do CPII vamos nos deparar com o discurso oficial que enaltece o Colégio, sua origem imperial e sua trajetória. Logo no início do documento, o primeiro tópico se destina a tratar do histórico do Colégio, intitulando-se: “Escola: espaço de memória” (COLÉGIO PEDRO II, 2000: 17). Além de um relato extenso sobre os detalhes da fundação e posteriores transformações porque passou o colégio, encontramos uma lista de ex-professores e ex-alunos ilustres da escola. Isso chama a atenção do leitor para o peso que a memória e a tradição têm dentro da cultura escolar da instituição e que, necessariamente, se reflete nas práticas do dia-a-dia de alunos, professores, técnicos e dirigentes.

Apesar de o CPII ser uma instituição que valoriza muito sua história e memória, no próprio NUDOM, em relação ao Pedrinho, encontramos apenas os Planos Gerais de Ensino (dos anos iniciais da implantação), algumas revistas FACTAs que falam sobre a criação do primeiro segmento e nenhum outro documento que fale sobre o projeto de implantação ou que anteceda essa criação. Silva, em seu trabalho, alerta para isso

Cabe assinalar a inexistência de documentos referentes à memória dos Pedrinhos no acervo documental e histórico do NUDOM. Seria a sua menor idade um fator para desconsiderar o Pedrinho como lugar de memória? (SILVA, 2008: 29).

A dificuldade de encontrar esses registros, diferentemente no que se constata em relação

aos demais setores, reforça nossa impressão inicial de que há algo diferente em relação a esse segmento.

O discurso corrente na instituição acerca da implantação remete frequentemente a uma atitude romântica, individual e visionária do diretor geral que ocupava o cargo em 1984. Não nos parece suficiente essa versão dos fatos. Entender melhor como é discursivizada a criação do novo segmento de ensino pela instituição e pelos atores sociais nela envolvidos pode nos levar a compreender a instituição como um todo e os diferentes grupos em disputa que a constituem.

O CPII goza de prestígio junto à opinião pública, já que é uma escola tradicional e seu nome é sempre citado como sinônimo de educação de qualidade, de formação de uma elite intelectual. Que escola é hoje o CPII? Na sua página na Internet é caracterizado como o “novo velho Pedro II” (ANDRADE, 2009). Entretanto o discurso oficial valoriza especialmente a imagem de tradição e de ensino para a formação da elite dirigente. Interessa-nos, também, focalizar um momento de democratização de um colégio que nasceu para atender às elites e mostrar como essa transformação é discursivizada pela própria instituição.

Considerando essa democratização, qual o papel do Pedrinho nesse processo? Podemos compreender o momento de implantação do Pedrinho como um marco importante na trajetória institucional do CPII? Estas são algumas das perguntas que nos fazemos. Entendemos ainda que o Colégio Pedro II tem sido objeto de diversas pesquisas, e o primeiro segmento, em particular, também. Encontramos investigações acerca dos seus professores, do trabalho pedagógico, das políticas públicas por ele implementadas e até mesmo sobre as memórias pessoais de seus professores. Entretanto, sobre o momento de implantação do primeiro segmento não se encontra ainda nenhuma análise e bem pouco existe, como já dissemos anteriormente, mesmo dentro da escola. Apesar de vários estudos apontarem para esta dificuldade, não encontramos nenhum outro trabalho que se dedique a investigar as memórias construídas em torno da criação do primeiro segmento. E é justamente esse vazio que pretendemos preencher com nossa pesquisa.

Além das duas questões já mencionadas acima, outras se impõem para nós nessa investigação. O que representou a implantação do Pedrinho (um segmento com características tão diferentes do que havia no CPII) para o corpo institucional? Que estratégias foram utilizadas para integrar o novo segmento à instituição? Qual foi a reação dos professores e técnicos que

já estavam lá a essa chegada? E como essas experiências aparecem nos diferentes discursos institucionais, sejam eles oficiais ou não?

Durante as comemorações dos 25 anos do Pedrinho de São Cristóvão, realizada no mês de junho de 2009, na referida Unidade, a atual diretora geral, em seu discurso informal, mencionou a satisfação com que os docentes, na época, receberam a notícia de implantação do Pedrinho (ela já lecionava no colégio em 1984), por um lado, e também a frustração, por outro, ao saber que não seriam os próprios docentes que criariam a nova unidade escolar e seu plano de ensino. Acrescentou, em seguida, ter reconhecido, mais tarde, o acerto da medida, já que o primeiro segmento era algo novo na instituição e que deveria mesmo ser construído por aqueles que conheciam esse tipo de trabalho. Esse exemplo serve para nos dar uma ideia da tensão criada dentro da instituição por ocasião da implantação do primeiro segmento no CPII, já que o corpo docente veterano da instituição não teve participação alguma na sua implantação. Julgamos interessante trazer essa fala já que, como mencionamos, o passado do Pedrinho parece apagado dentro da instituição.

Como já dissemos, o CPII tem o NUDOM destinado a “preservar, tratar e divulgar o acervo documental, bibliográfico e iconográfico do Colégio Pedro II” (COLÉGIO PEDRO II, 2009a). Na página do órgão, pode-se encontrar ainda a definição da escola como um lugar de memória: “O Novo-Velho Colégio Pedro II – “instituição dotada de alma e historicidade – se revela hoje como lugar de memória, existindo de fato e de direito na fronteira entre o passado e o presente, entre a tradição e a modernidade” (ANDRADE, 2009). Considerando, a exemplo de Nora, que um lugar “só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica” (NORA, 1993: 21), devemos assinalar que “aura simbólica” é algo que parece não faltar ao Colégio Pedro II já que a instituição foi fundada no período imperial, dedicada ao Imperador menino e que, segundo Galvão, o próprio “raramente ausentava-se das refeições de grau do Colégio Pedro II” (GALVÃO, 2009: 38) e costumava também visitar e acompanhar os trabalhos escolares periodicamente.

Entendemos que o CPII é uma instituição pública de ensino que tem significativa projeção no quadro educacional brasileiro e mais especificamente no panorama do Rio de Janeiro. Afinal, é a única instituição federal de ensino fundamental já que essa tarefa cabe aos municípios e as outras exceções são os Colégios de Aplicação das Universidades ou das Forças Armadas. O status do CPII é garantido na constituição federal. Entender como o primeiro seg-

mento de ensino está simbolicamente representado na identidade institucional do colégio nos parece fundamental para caracterizar o CPII de hoje. Reconstruir uma rede de sentidos que dê a conhecer um pouco do universo em que foi instaurado o primeiro segmento é intenção deste trabalho de pesquisa.

Consideramos ainda que este trabalho pode vir a contribuir para uma melhor compreensão das relações institucionais estabelecidas entre os diferentes segmentos de ensino existentes nas instituições escolares, dentro e fora do colégio. Sem a pretensão de generalizar o nosso estudo, entendemos que as relações entre os diferentes grupos que atuam dentro de uma escola nos respectivos segmentos educativos apresentam frequentemente tensões e disputas. Temos como objetivo, então, tentar entender qual o lugar que o primeiro segmento ocupa simbolicamente dentro desta instituição e como é concebida discursivamente esta unidade, a partir da reconstrução de suas possíveis memórias.

Entendemos ainda que a memória é uma construção social e que não existe uma memória latente esperando ser resgatada e sim infinitas possibilidades de memória que, quando evocadas, se constroem a partir do momento presente. À luz de Halbwachs (2008) podemos dizer que toda a rememoração é possível porque trazemos em nós algumas sementes das lembranças que são acionadas pelo grupo social em que estávamos inseridos quando vivenciamos a experiência relatada.

Tentar reconstruir alguns relatos da memória de uma instituição escolar significa falar do seu presente, da sua identidade e das perspectivas para o seu futuro, constituindo então uma ressignificação desse passado a partir do olhar do presente.

Para realizar tal empreendimento, utilizamos alguns textos constantes dos Planos Gerais de Ensino de 1984, 1985 e 1986, mais especificamente os textos introdutórios, assinados pelo Diretor Geral, em que ele mesmo apresenta o Pedrinho, justifica a sua criação e explicita alguns princípios da nova unidade escolar. Lançamos mão também de alguns números da Revista FACTA, veículo interno de divulgação do CPII, números esses dos anos de 1983 e 1984, em que se pode encontrar alguma menção à criação do primeiro segmento. Realizamos ainda entrevistas semi-estruturadas com servidores do CPII que foram definidos segundo o seguinte critério: servidores que estiveram envolvidos, de alguma forma, na criação do Pedrinho. Pretendemos com isso ouvir diferentes interlocutores que, a partir de seus lugares de fala dentro da instituição, contribuem com diferentes vozes discursivas. As entrevistas foram realiza-

das com 7 servidores e foram gravadas em áudio, transcritas e anexadas ao trabalho final. O primeiro entrevistado ocupou o cargo de Secretário de Ensino do CPEI quando da criação do primeiro segmento e, posteriormente, veio a ser diretor geral em dois mandatos consecutivos. Em virtude desse posto é o único caso em que não pudemos guardar sigilo, tendo para isso sua concordância. Os nomes utilizados para os demais são todos fictícios, apesar de três das entrevistadas terem ocupado cargos de direção de unidade escolar de Pedrinho. Uma das entrevistadas ainda é servidora técnico-administrativa, sendo a única não docente do grupo de entrevistados.

Faz-se necessário ainda mencionar a aprovação deste projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade, em janeiro de 2010, sob o registro CAAE – 5530.0.000.313-09, que nos autorizou a dar prosseguimento à pesquisa com a realização das entrevistas, dispensando a estas todos os cuidados devidos. Cabe ressaltar ainda que a utilização de entrevistas num trabalho cuja base é a AD da vertente francesa é uma novidade que ousamos empreender e mais adiante, no capítulo quatro trataremos mais detidamente disso.

O aporte teórico que utilizamos para o tratamento dos documentos é a Análise de Discurso da vertente francesa, baseada em Michel Pêcheux. Conceitos como sujeito discursivo, formação discursiva e ideologia serão apresentados e usados como instrumentos que possibilitem melhor entendimento de nosso corpus de pesquisa.

Buscamos agrupar as sequências discursivas segundo alguns temas, por nós identificados como significativos para a análise. Nosso recorte procura iluminar os caminhos tomados pelo discurso institucional, ora se aproximando, ora se afastando de uma formação discursiva de tradição, excelência e elitismo.

Para que se possa entender o nosso campo de estudo, iniciamos este trabalho apresentando um histórico do Colégio Pedro II e da implantação do Pedrinho procurando discutir alguns conceitos trazidos por Mary Douglas e Norbert Elias. No segundo capítulo, problematizamos o discurso do CPEI em relação à sua história e discutimos a presença dos professores do primeiro segmento no colégio. Evidenciamos também aspectos que mostram a natureza diferenciada dos dois segmentos de ensino, a partir dos momentos de criação dos mesmos.

No terceiro capítulo, apresentamos nosso aporte teórico relativo à memória e ao discurso, estabelecendo um diálogo entre esses dois conceitos. Trazemos os conceitos de memória de Halbwachs e alguns dos conceitos da Análise de Discurso da vertente francesa, baseada em

Michel Pêcheux que utilizamos em nossas análises. Falamos ainda um pouco sobre a construção da memória empreendida através das entrevistas que realizamos. No quarto capítulo, enunciamos as sequências discursivas em que identificamos evidências dos aspectos que queremos abordar e que se constituem em nosso corpus de análise, procurando fazer dialogar entrevistas com documentos oficiais da instituição. Por fim, apresentamos nossas conclusões que apontam ter sido a criação do Pedrinho um fator de democratização do CPEI bem como um momento de inflexão dentro da instituição no que tange à sua forma reconhecível. Percebemos ainda formações discursivas em disputa dentro do colégio.

2. FALANDO SOBRE INSTITUIÇÃO

Para iniciar, apresentamos um pouco da história do CPII e da criação do Pedrinho, problematizando e discutindo alguns enunciados que encontramos. Não pretendemos contar a história das duas criações, mas sim uma memória possível que coletamos em diferentes fontes. Destacamos alguns aspectos que consideramos relevantes em relação ao corpo docente do colégio que nos ajudam em nossa análise. Caracterizamos ainda o contexto sócio histórico e educacional em que foi implantado o Pedrinho e, por fim, apresentamos alguns conceitos que auxiliam na nossa leitura da instituição e suas relações. Procuramos fazer algumas aproximações entre esses conceitos e nosso campo de estudo e concluimos o capítulo apresentando conceitos de Norbert Elias que nos levaram a refletir também sobre alguns aspectos relatados por nossos entrevistados a respeito das relações engendradas entre os professores da instituição quando da criação do primeiro segmento de ensino.

2.1 O Colégio Pedro II e o Pedrinho: contando essas histórias

Vamos procurar apresentar nesse item um pouco da história do Colégio Pedro II e do primeiro segmento do ensino fundamental. Entendemos que este histórico é resultado da pesquisa que empreendemos e que, portanto, as fontes são variadas e diversas. Assim, mais do que apresentar uma história do CPII, apresentamos a problematização de alguns aspectos do discurso oficial utilizado pelo colégio em seu site, de forma que ele seja entendido como um discurso e não como o discurso sobre a instituição. De todo modo, sabemos que o que estamos trazendo aqui também se constitui num discurso – o nosso – e como tal, inscrito no seu tempo, na nossa história e nas perspectivas que adotamos para a realização deste trabalho. Quanto ao histórico do Pedrinho, buscamos construí-lo com base nas entrevistas, prioritariamente, já que nas fontes oficiais não se encontra quase nada a respeito. Não resta dúvida de que este também é um histórico parcial, que privilegia alguns aspectos que nos interessam e não pretende se constituir numa verdade histórica sobre o Pedrinho. Como estamos trabalhando com discursos, temos clara a perspectiva de que todo discurso provoca efeitos de sentidos

diversos e se encontra instaurado e determinado pelo momento em que é produzido e pelas condições em que essa produção se dá. Assim, em nossa busca por dados da criação do Pedrinho, coletamos informações com nossos entrevistados que são fruto das lembranças de cada um deles, do momento em que participaram da implantação do Pedrinho, e que, como tal, estão necessariamente impregnadas de impressões e também de esquecimentos, sendo portanto, parciais e seletivas. E é sem a ilusão da totalidade ou da verdade que trazemos aqui nossas considerações acerca de tudo que ouvimos e lemos a respeito do assunto.

2.1.1 O Imperial Collegio de Pedro II

A história do Colégio Pedro II remonta ao século XVIII. Em 1739, era fundado o Colégio dos Órfãos de São Pedro, que depois viria a ser chamado de Seminário São Joaquim, destinado

às crianças pobres, órfãs e desvalidas da cidade do Rio de Janeiro. Para elas, foram criadas uma sala de gramática latina, uma de música e uma de cantochão, e, para seu primeiro reitor, foi escolhido o padre Sebastião da Mota Leite. O Colégio funcionava numa casa apertada, sem verba própria, sobrevivia das esmolas e das doações que conseguia apurar. Sem referencial no país, o Reitor copiou todo o regulamento de um colégio semelhante que havia na cidade do Porto em Portugal (NUNES, 2007: 118).

Ainda segundo Nunes (op.cit.), a partir de doações de terrenos, foi construído um edifício para abrigar tal escola. Quando a família real se transferiu para o Brasil, foi preciso acomodar os soldados e os quartéis não eram suficientes, sendo necessário improvisar acomodações, para isso, então, o Seminário foi extinto e teve seus bens confiscados, cedendo lugar aos soldados. Anos depois, o príncipe Regente D. Pedro, mandou restabelecer o seminário aos órfãos de São Joaquim. A partir de 1831, além dos desvalidos, o seminário passou a admitir também, de preferência, filhos de militares e de funcionários públicos, que pagavam cinquenta mil réis por trimestre e que ajudavam assim a mantê-lo.

Nunes (op. cit.) chama atenção ainda para o fato de o Ministro do Império vir sinalizando desde anos anteriores para a necessidade de centralização num único prédio das aulas que, na época, eram avulsas, a fim de permitir maior controle do seu funcionamento. Dessa forma, quase cem anos após a fundação, em 2 de dezembro de 1837, reunindo-se as Cadeiras avulsas

e aproveitando-se a estrutura física do velho Seminário foi criado um Colégio de Instrução Secundária que recebeu o nome de Collegio de Pedro II, numa homenagem ao Imperador menino no seu décimo segundo aniversário.

Resgatando sua finalidade original de cuidar dos carentes da cidade, o colégio institui, “desde seu nascimento, um sistema pelo qual dará educação gratuitamente a vinte e nove alunos pobres, destes, onze pelo sistema de internato e dezoito pelo sistema de externato (NUNES, 2007: 122)”, perfazendo vinte e nove por cento do total dos seus alunos. O que se pode considerar um percentual bem elevado para aquela época. O mesmo autor se refere a isso fazendo uma analogia com o sistema de quotas que hoje é tão discutido no meio educacional. Há que se considerar, entretanto, as substanciais diferenças entre os dois sistemas. Naquela ocasião as “quotas” se constituíram como moeda de troca pelo uso do espaço do seminário e foram impostas ao colégio. Hoje o sistema de quotas busca responder a outro tipo de demanda e se ancora numa outra perspectiva. Por isso, mencionamos a analogia entendendo, entretanto, que se tratam de respostas bastante distintas a demandas circunscritas a seus respectivos momentos históricos. O autor acrescenta ainda que, de acordo com aquelas quotas, o CPII possibilitava assim a alguns desprivilegiados a chance de ascender socialmente. Nas suas palavras,

formados pelo Colégio de Pedro II, os alunos, pobres ou remediados, obtinham a possibilidade, para alguns única, de ascender socialmente pela primazia no provimento de um emprego público. Era a oportunidade participar, em igualdade de condições, de uma sociedade estratificada (NUNES, 2007: 128).

Não é nosso intuito aqui discutir como se deu a permanência desses alunos que não pagavam, no CPII, isso já seria outra pesquisa que não cabe aqui no nosso objeto de trabalho. Entretanto, é bom que se mencione que, segundo Cunha Junior (2008), a vida escolar deles parece não ter sido muito fácil. Fica então, o registro.

Hoje, o Colégio Pedro II é uma escola da rede federal de primeiro e segundo graus, que se destaca no panorama educacional também por ter sido durante muito tempo a única escola a ministrar ensino de primeiro grau (o que, normalmente, compete aos municípios, em nossa legislação) sem estar ligada a nenhuma outra instituição (como os Colégios de Aplicação, por exemplo). Encontramos nas palavras do Projeto Político Pedagógico em vigor, disponível na página oficial do colégio, que “a história do Colégio Pedro II confunde-se com a própria história da Educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao ensino público. Suas raízes remontam ao século XVIII”(COLÉGIO PEDRO II, 2000: 19). Ainda segundo Andrade temos que

o Colégio Pedro II foi um marco do projeto nacional civilizador e um dos principais atores da história da educação no Brasil.

Primeiro colégio oficial de instrução secundária respondeu às necessidades político culturais do Estado e da sociedade: no âmbito do político educacional organizou o ensino integrado e seriado das humanidades e no campo sociocultural preparou gerações de alunos de grupos restritos de acesso para os cursos superiores, formando uma elite cultural. /.../

Fundado para ser o padrão do ensino secundário do Império no Município da Corte e modelo oficial para as províncias, constituiu-se como um dos atores do processo de construção da nação, adquirindo uma segunda natureza institucional legitimada pela tradição.

Na República, o colégio passou por muitas transformações, mudanças de nome e houve mesmo um esvaziamento do seu papel de modelo, mas o CPII sobreviveu às mudanças da política educacional e ao processo de “apagamento” de sua memória histórica em diferentes momentos de ruptura com a tradição do Imperial Colégio (ANDRADE, 1999: 96).

Esta é a história oficial que se encontra discursivizada e representada nos documentos oficiais ou até mesmo na mídia quando se fala em Colégio Pedro II. A nós, entretanto, interessa ir um pouco mais a fundo e procurar entender como essa imagem se articula com a criação do primeiro segmento de ensino.

No histórico do colégio encontramos ainda que em 1934 houve uma tentativa de municipalização do colégio. E na busca de mantê-lo na esfera federal, a comunidade escolar reconstruiu a memória de “seu passado de glórias num processo pedagógico de socialização das lembranças, o que levou à institucionalização da identidade do Colégio” (ANDRADE, 1999: 97). Andrade menciona ainda que

A designação histórica que perpetua o nome de D. Pedro II – motivo de luta da comunidade escolar nas primeiras décadas do novo regime – funciona como uma “garantia hipotética” preexistente e afetiva da sobrevivência do Imperial Colégio. Reabilitar política e culturalmente a figura de D. Pedro II significa reabilitar o “seu colégio”, celebrar seu patrono é celebrar sua obra, recuperar o passado glorioso é uma forma de dar um suporte ao presente de crise e salvaguardar o culto à sua memória para uso futuro (ANDRADE, 1999: 101).

Chama a nossa atenção essa “reabilitação política e cultural da figura de D. Pedro II” (op. cit.) mencionada na sequência destacada acima. Ora, nos primeiros anos da república o colégio teve seu nome modificado e podemos compreender que naquele momento, como em muitos outros da história, “não se falasse de corda em casa de enforcado”, para usar um dito popular. A República acabava de ser instituída, o simples nome do Imperador deveria incomodar ao novo poder instituído. O mais interessante é que essa reabilitação (não apenas do

nome, mas do próprio imperador) visa, de acordo com o texto citado acima “recuperar o passado glorioso” para “dar suporte ao presente de crise” (op. cit.). Observamos que há uma insistência em vincular a imagem do CPII ao imperador, à monarquia e àquele passado glorioso, glamouroso e idealizado, portanto.

Para Nunes (2007), o Colégio teve sua função naquele período do Império:

o Colégio de Pedro II foi a ferramenta pela qual o Estado instituiu e guiou uma deliberada política pública para a educação , nos diversos segmentos da sociedade brasileira, pautada na não intervenção direta, mas pelo exemplo de conduta, sempre focada na democracia de decisões, estas discutidas nas Câmaras e no Senado, tendo por marco a doutrina liberal que pregava um estado enxuto (NUNES, 2007: 130).

Observamos ainda que o discurso laudatório mostra-se característico do discurso oficial, onde se tecem loas às qualidades do corpo docente e ao papel do colégio no universo educacional brasileiro. Imagem esta que encontrou eco na representação que o colégio tem nos mais diversos espaços sociais. As regalias conferidas ao CPII nos seus primórdios são ainda destaque.

Contemporaneamente, na página do colégio na Internet, encontramos:

A composição do corpo docente de intelectuais de renome, a seletividade do corpo discente marcada pelos exames de admissão e promocionais, os programas de ensino de base clássica e tradição humanística e o pagamento das anuidades deram ao ensino secundário oficial uma função de preparação dos alunos para o ensino superior, sendo o Colégio de Pedro II o único colégio a conferir o Grau de Bacharel em Letras (Decreto de 1843) a seus formandos, passaporte de ingresso direto nos cursos superiores sem a prestação dos exames das matérias preparatórias (ANDRADE, 2009).

Na verdade, o Colégio era o único a ter esse tipo de prerrogativa. Até 1860, o título de bacharel em letras, conferido pelo colégio "somente aos mais capazes e mais talentosos" (CUNHA JUNIOR, 2008: 61), permitia o acesso às Academias Superiores que lhes fornecia o "diploma de estudos superiores" (op.cit.). A partir de 1889, o colégio perdeu essa prerrogativa, entretanto, esse aspecto é ainda hoje uma bandeira da instituição e os formandos do ensino médio são designados como Bacharéis em Ciências e Letras, numa menção a esse período que foi de 1843 até a República, aproximadamente. Assim, um fato pontual na história institucional é alçado à posição de uma verdade universal que qualifica e torna o Colégio ainda mais especial.

A nosso ver, a representação de uma escola para uma elite, de excelência, que formou parte significativa dos quadros dirigentes e de destaque do país (como por exemplo, Washing-

ton Luis, Rodrigues Alves, Manuel Bandeira e Alceu Amoroso Lima) se encontra disseminada na sociedade carioca e até mesmo em outras instâncias, em nível nacional. Por ora, queremos destacar apenas o fato de ser o CPII uma escola bastante conhecida, renomada, cuja disputa pelas vagas para ingresso é bastante acirrada até, provavelmente, por essa representação que lhe é conferida de escola de excelência, e por se manter no ranking (até hoje) das melhores escolas públicas do país. Reproduzimos aqui tabela apresentada por Galvão (2009), com a relação candidato/vaga para admissão de alunos no CPII no ano de 2008/2009.

Série	Candidatos	Vagas	Relação Candidato/ Vaga
1º. ano do Ensino Fundamental	3 871	359	10,78
6º. ano do Ensino Fundamental	5 878	330	17,81
1º. ano do Ensino Médio	7 981	786	10,15
Total	17 730	1475	12,02

Quadro 1: Relação candidato/vaga para admissão de alunos no CPII 2008-2009. Fonte: Diretoria de Ensino do Colégio Pedro II (apud GALVÃO, 2009: 75) <disponível em http://www2.dbd.puc-rio.br/arquivos/175000/179600/10_179679.htm?codBib> Acesso em 05/03/2010

Ainda segundo a mesma autora, para que se tenha um parâmetro do que essas porcentagens representam, apenas 5 cursos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no mesmo ano, apresentaram relação candidato / vaga maior do que a do CPII.

Entretanto, houve momentos da história do CPII em que isso foi bem diferente. Isso é o que mostraremos adiante, no próximo item.

2.1.2 A criação do Primeiro Segmento de Ensino

Nos anos 70, o Colégio viveu uma grande crise. Segundo alguns de nossos entrevistados, foi um momento muito difícil para a instituição escolar. Professores catedráticos contratavam jovens professores para dar aula no seu lugar e a falta de definição de um projeto pedagógico dentre outros problemas, levaram a instituição ao esvaziamento e à falta de crédito por parte da população. Observando-se um pouco a conjuntura educacional da época, temos que considerar também que foi um momento de esvaziamento do ensino público como um todo. Houve uma massificação do ensino que levou a classe média a buscar a escola particular, que

creceu enormemente naquele período. Com a promulgação da Lei 5692/1971, a estrutura de ensino se modificou e a obrigatoriedade passou a ser de 8 anos, promovendo-se a extinção do exame de admissão. E o colégio, que só oferecia vagas a partir do curso ginásial (atual segundo segmento do ensino fundamental) ficou esvaziado por não mais poder receber alunos para este segmento. Nas entrevistas que fizemos e em alguns trabalhos de pesquisa encontramos informações que variam no tom de acordo com o interlocutor, naturalmente, mas não diferem muito no conteúdo. O ex-Secretário de Ensino diz que

nós fomos obrigados a fazer o Pedrinho porque a lei proibia o exame de admissão. Entendeu? A Lei, draconianamente, imaginando que o exame de admissão era um fator de evasão da escola média, da escola fundamental, proibiu o exame. + O MEC proibiu. O delegado do MEC não permitia que o Pedro II fizesse (Entrevista 1, p. 199).

E ainda, nas palavras de França, em seu trabalho de pesquisa sobre avaliação no CPII,

buscando superar a profunda crise em que mergulhou nos anos 70, devido ao progressivo esvaziamento de seus quadros discente e docente, talvez motivado pela empobrecida qualidade de sua proposta pedagógica vigente e pela desmotivação de seus profissionais, gerada pelas constantes ameaças de transferência da Instituição, do sistema federal de ensino para o estadual, “vários mecanismos de acompanhamento e controle” foram introduzidos na instituição “com a finalidade de garantir a eficácia do processo pedagógico” (CPII, 2002, p. 382). /.../ Entretanto, uma medida que, indubitavelmente, contribuiu tanto para a revitalização do Colégio, quanto para a ocorrência de sua terceira fase de expansão, foi a criação, a partir de 1984, das Unidades de Ensino do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (na época, da Classe de Alfabetização à 4ª série) (FRANÇA, 2008: 79).

Em todas as entrevistas que realizamos ouvimos um relato sobre a crise vivida pelo Colégio nesse período. Entretanto, é Ivete quem caracteriza de maneira bastante dramática aquele momento político interno.

Em mil novecentos e oitenta ou oitenta e um, sei lá, quando o professor Tito assumiu a direção geral do Pedro II, o Pedro II estava destruído, o Pedro II tinha + mil alunos, oitocentos alunos, ou coisa que o valha + completamente desprestigiado, sucateado, etc etc. E aí ele assumiu, eu não sei se já naquela época era o Marco Maciel o ministro ou se o Marco Maciel veio depois³, tá? Mas ele assumiu, e a ideia dele era recuperar o Pedro II. Aí ele criou a secretaria de ensino, criou os planos gerais de ensino (PGEs), criou um mínimo de carga horária para professor trabalhar, porque os professores também não davam aula + no Pedrão. Na verdade, o que acontecia era que o cara era o catedrático/ e + contratava menino, estudante pra dar aula pra ele, não davam aula, era tudo uma esculhambação. O Pedro II tava muito ruim. Evidentemente essa avaliação era

3 Marco Maciel foi ministro da educação entre 1985 e 1989, no governo José Sarney. No governo Figueiredo, entre 1979 e 1984 o ministério da educação foi ocupado por 3 ministros sucessivos: Eduardo Portella (até novembro de 1980), Rubem Ludwig (entre novembro de 1980 e agosto de 1982) e Esther de Figueiredo Ferraz (agosto 1982 a 1984) (Nota da entrevistada).

dele, mas DE FATO, tinha pouquíssimos alunos, em petição de miséria. E aí ele resolveu recuperar, criou a secretaria de ensino, criou uma série de normas de conduta pra professores. Isso tem lá, essa documentação toda tá lá. Conduta do professor, mínimo de carga horária, é + e eu não sei se ele criou os departamentos, ou se já tinha. As coordenações, TODO sistema, a prova única, que foi criada como um sistema de controle do professor que não dava aula + tá? Enfim, a partir da criação da Secretaria de Ensino, onde ele pôs o Choeri, né? E aí, nessa + nessa linha de recuperação do Pedro II, o professor Tito decidiu + arriscar com o primeiro segmento como uma forma de botar gente dentro da escola, de reinvestir, de forçar a barra pro governo reinvestir, enfim. (Entrevista 7, p. 259).

De tudo isso, o que podemos depreender é que 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 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. É preciso assinalar, inclusive, que o prédio que estava ainda no esqueleto, destinado ao PREMEX, foi o que veio a ser ocupado pelo Pedrinho (da UESC), até os dias de hoje. Devemos ainda assinalar que a primeira Unidade de primeiro segmento se iniciou com apenas duas séries, sendo estas a primeira e a segunda série. À medida em que os estudantes iam progredindo nas séries, a escola foi crescendo até completar as quatro séries do primeiro segmento, o que se deu em 1986.

Faremos aqui uma breve apresentação da lei 5692/71 para que se possa melhor entender as modificações que propunha naquela conjuntura e de que maneira ela interferiu ou poderia interferir (ainda mais) no CPII.

De acordo com os estudos de Freitas e Biccias, a Teoria do Capital Humano chegou ao Brasil e foi introduzida no campo da educação. Segundo os autores,

No final da década de 1960 e no transcorrer de toda a década de 1970 adquiriu tom ufanista a disponibilidade de muitos para aceitar que a educação deveria sujeitar-se às deliberações da economia. Em muitos países simultaneamente, mas muito particularmente no Brasil, a Teoria do Capital Humano passou a fundamentar o planejamento educacional implementado pelo regime militar. Essa perspectiva ganhou mais força a partir do já mencionado acordo estabelecido entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development, passado à posteridade como acordo MEC-USAID (FREITAS; BICCAS, 2009: 276).

O investimento em educação, colocando em foco os indivíduos, na perspectiva do mercado e mirando o setor produtivo foi a fórmula apresentada para a solução dos problemas.

Procurava-se com isso gerar crescimento econômico, desenvolvimento e mobilidade social. E foi nesse bojo que a lei 5692/71 foi promulgada em 11 de janeiro de 1971, produzindo um enorme impacto no ensino primário e secundário no país.

Freitag aponta três conjuntos de inovações introduzidas pela Lei 5.692/1971. A primeira refere-se a extensão do ensino obrigatório de quatro para oito anos, gratuito em escolas públicas, reduzindo conseqüentemente, o ensino médio que era de 7 anos para 3 ou 4 (apud FREITAS; BICCAS, 2009: 278).

O segundo, ainda na perspectiva da autora, talvez o mais polêmico de todos, "refere-se à centralidade assumida pela questão da profissionalização do ensino médio" (apud FREITAS; BICCAS, 2009: 278) e "o último bloco de inovação referia-se ao funcionamento do ensino nos moldes de escola integrada, a ser adotado nos currículos de 1o e 2o graus" (apud FREITAS; BICCAS, 2009: 280).

A Lei então reorganizou o sistema educacional em três graus. O primeiro compreendendo o antigo curso primário e ginásial, o segundo grau correspondendo ao segundo ciclo do antigo ensino médio e o ensino superior que passou a ser o terceiro grau. Os referidos autores destacam ainda "a abolição definitiva dos exames de admissão, em vigor desde 1925" (op. cit) e acrescentam que "o impacto da eliminação de tais exames foi colossal para as redes estaduais e municipais, ocorrendo uma ampliação gigantesca de alunos matriculados" (FREITAS; BICCAS, 2009: 280).

Entretanto, foi o tema da profissionalização que foi o centro das discussões e debates na época.

Rearticulava-se a trama social que fazia circular a valorização de credenciais para os postos de trabalho. Alterações no âmbito da legislação levadas a efeito em sociedades com acentuada desigualdade social ou, como no caso do Brasil, alterações que intensificavam as distâncias sociais acarretavam efeitos contraditórios no que tocava a obtenção de trabalho "mediante" a apresentação de novas credenciais escolares.

A mudança nos níveis de escolaridade da população acabou por elevar a seletividade dos critérios de admissão por parte das empresas (FREITAS; BICCAS, 2009: 281).

Freitas e Biccas (2009) afirmam que a lei além de não resolver os antigos problemas ainda nos trouxe outros. Não houve, como propalado, a ampliação do acesso ao mercado de trabalho e os que saíam com a profissionalização do segundo grau viam sua qualificação ser desvalorizada.

Os argumentos apresentados para defender a formação de técnicos ancorava-se,

por um lado, na falta desses profissionais no mercado de trabalho e, por outro, na necessidade de construir uma alternativa para os jovens que não conseguiam ingressar na universidade e que, ao mesmo tempo, não possuíam nenhuma habilitação profissional (FREITAS; BICCAS, 2009: 282).

Outras questões polêmicas foram trazidas pela Lei. A mudança no currículo que retirava as disciplinas História e Geografia substituindo-as por Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica

ministradas com base em manuais que eram, na realidade, canais de comunicação dos repertórios políticos governamentais, demonstrava a projeção idealizadora de um futuro trabalhador invulnerável aos apelos da luta política por direitos e por democracia (FREITAS; BICCAS, 2009: 282).

Além disso, a nova Lei se fixava em dois princípios básicos: o da continuidade e o da terminalidade. Continuidade com o fim do exame de admissão e terminalidade pela exigência de qualificação do estudante para o exercício de uma profissão ao fim do segundo grau. Isso significava preparar o estudante para entrar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, conter a demanda pela universidade. Citando a própria lei, apresentamos o artigo 5o. que versa sobre o ensino profissionalizante.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grupo currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1o grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 2009d).

Apresentada resumidamente uma ideia geral do que a nova Lei trazia para a Educação

do país e um pouco da polêmica que a envolveu, devemos levar em conta ainda o momento histórico vivido pelo país, de ditadura militar, o que poderia nos render ainda muitas outras considerações. Entretanto, por ora, não nos aprofundaremos nesse aspecto, mais adiante apresentaremos brevemente esse contexto. Voltemos, então, aos reflexos da Lei no Colégio Pedro II, que é o campo onde nosso estudo se desenvolve, citando Silva (em seu trabalho sobre professoras do Pedrinho) que nos diz que

a partir da promulgação da Lei 5692/71 o Colégio Pedro II viveu uma conjuntura de irregularidade pelo fato de não oferecer o 1º. Grau completo, posto que atendia a alunos matriculados a partir da 5ª. Série até o 3º. Ano do Colegial. Diante disto, a Direção Geral, à época, decidiu suprimir paulatinamente o primeiro grau, deixando de oferecer vagas nos concursos para a 5ª. Série, fechando uma turma a cada ano. Em 1978 houve concurso apenas para o 1º ano do 2º grau.

O colégio foi se esvaziando e as famílias de classe média e média alta migraram para a rede privada de ensino. Assim, pela primeira vez o Colégio Pedro II tornou-se, segundo as palavras da diretora entrevistada, uma escola para “pessoas pobres e carentes” e esvaziada, levando-se em conta que poucos alunos dessa camada social alcançavam esse grau de ensino. De acordo com esse relato, nesse período e perante as circunstâncias expostas o Colégio “agonizava”. (SILVA, 2008: 29)

Segundo, ainda, o ex-Secretário de Ensino, foi estabelecido um convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, antes da implantação do primeiro segmento. A ideia era aproveitar os melhores alunos da rede, aqueles que obtivessem o conceito A, oferecendo acesso direto ao CPII.

Eu então tive a seguinte ideia: de procurar a Professora Lucy Vereza, que era Secretária do ensino municipal, e combinamos um acordo, um convênio autorizado pelo Tito, professor Tito, entre a secretaria municipal e o Pedro II. Que convênio era esse? Era as crianças que terminavam a 4ª. Serie + com as melhores notas, melhores notas, receberiam a chance de continuar seus estudos no Colégio Pedro II (Entrevista 1, p.191).

O convênio funcionou por um tempo, mas logo apresentou problemas. De acordo com o próprio entrevistado, houve pressão sobre as diretoras das escolas municipais e até denúncia de corrupção e venda de vagas. Por isso a estratégia não teve vida longa. Em 1979, assumiu a direção geral do Colégio, o professor Tito Urbano da Silveira que restabeleceu, em primeiro lugar, o acesso ao segundo segmento, utilizando-se de um artifício para driblar a proibição da seleção. Oferecia o Colégio oportunidade de “continuidade de estudos” no CPII e, havendo número maior de candidatos do que de vagas, o colégio promoveria uma avaliação dos inscritos. Nas palavras do ex-Secretário de Ensino,

e eu encontrei a solução + semântica + de que tavam abertas inscrições para quem quisesse + dar continuidade aos seus estudos no Colégio Pedro II, não falei em admissão + não falei em admissão [M - não havia prova, não havia nada, né?] C- Não, havia prova. /.../ Não usei a palavra admissão. Seriam avaliados para se ultrapassasse o número de vagas /.../ E com isso nós voltamos a ter o exame não de admissão com esse nome, mas vamos dizer, de seleção, seleção (Entrevista 1, p. 193).

Por este artifício podemos perceber que nem sempre o CPEI se adequou exatamente à Lei, o que se verifica também quando da promulgação da 5692, já que o Pedrinho só foi criado no ano de 1984 – treze anos depois.

Restabelecido o acesso através desse “jeitinho” e garantida a manutenção do segundo segmento através de concurso, surgiu a ideia de se criar o primeiro segmento dentro do CPEI para completar os quadros do colégio. Pelo Plano Geral de Ensino (PGE) de 1986, a implantação do primeiro segmento foi uma “sugestão” (COLÉGIO PEDRO II, 1986) da Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus, SEPS / MEC que foi aceita como “desafio” (COLÉGIO PEDRO II, 1986), nas palavras de abertura do PGE, assinadas pelo diretor-geral de então. Entretanto, na entrevista que nos concedeu, o ex-secretário de ensino apresenta outra versão para o fato. “Quando eu assumi a secretaria de ensino + o Professor Tito resolveu fazer o Pedrinho daqui, daqui de São Cristóvão” (Entrevista 1, p. 194).

Em algumas entrevistas ouvimos também que o Professor Tito desejava criar o primeiro segmento para que o aluno iniciasse seus estudos no colégio Pedro II e fosse, assim, formado desde o início, pela instituição. Mayara é uma das que destaca esse aspecto da criação.

E a história então que era contada é que o Pedro II passava por um momento de crise, em que os alunos estavam / não procurava, a classe média não procurava a escola e tal e eles atribuíam essa crise a um processo pedagógico fraco, desgastado, e eles então quiseram renovar o quadro do colégio, trazendo uma proposta diferente mais inovadora, mas eles não acreditavam que isso pudesse acontecer com o trad/ com as pessoas que estavam, né, então eles quiseram renovar, começando, colocando o primeiro segmento com uma proposta nova, né? Mas eu acredito que não fosse só isso também. Porque a gente sabe que na época, já tinha muito tempo, as escolas de primeiro grau, né, e o Pedro II não tinha o primeiro grau completo. Então acho que isso também teve/ que a gente/ eu aprendi que as coisas nunca têm um motivo só, né? Essa fala dele pode ter sido, assim, a que gerou/ a que deu o impulso, mas acredito também que por causa da própria necessidade de ou acabar com um meio segmento ou então implantar o primeiro grau todinho no colégio, né? Acho que foi uma conjugação das duas coisas, ou seja, da demanda legal, que é uma coisa externa, né, de completar, fechar o primeiro grau e da vontade interna de recuperar a história do colégio que tava numa fase ruim (Entrevista 3, p. 209).

A implantação se deu através de um concurso público para professores, que, segundo

Ivete, teve suas peculiaridades. Vejamos o que diz a entrevistada.

O nosso primeiro concurso de 84, ele, na verdade, ele foi feito quase que clandestinamente. A nossa, a nossa posse em 84 não tinha portaria de concurso. + Era como se não tivesse havido concurso. Este concurso só foi homologado enquanto concurso público seis ou oito meses depois. A gente já tava trabalhando, porque o concurso foi em fevereiro e nós começamos a trabalhar em março, mas a gente trabalhava como se fosse contrato (Entrevista 7, p. 259).

Houve o sorteio público para alunos e a adaptação (provisória) de um prédio (construído para abrigar o PREMEM, programa de expansão e melhoria do Ensino Médio, que se constituía num projeto de Escola polivalente, que ministraria ensino profissionalizante, conforme a política educacional instituída pela Lei de Ensino, mas que não foi avante). Nas palavras do ex-secretário de ensino, nosso entrevistado, “o professor Tito se aproveitou do/ de um prédio em esqueleto que seria/ que estava sendo construído pra atender o PREMEM, o convênio PREMEM, porque a Lei 5692 criava as habilitações” (Entrevista 1, p. 198).

Com o prédio adaptado, a escola se iniciou com duas séries do ensino fundamental, em caráter experimental, segundo o Plano Geral de Ensino de 1984 (COLÉGIO PEDRO II, 1984: 2). E à medida que as turmas foram ascendendo, nos anos seguintes, as novas séries foram se constituindo e expandindo a unidade. Ao mesmo tempo em que a Unidade São Cristóvão II se ampliava com a chegada de novos alunos e instituía novas séries, outras unidades de primeiro segmento foram sendo inauguradas. Assim, no ano de 1985, criou-se a Unidade Humaitá, no de 1986 a Unidade Engenho Novo e em 1987 o Pedrinho consolidou sua implantação com a criação da Unidade Tijuca.

Apesar de o discurso presente no PGE de 1984 afirmar que era uma implantação experimental, o projeto de expansão já previa a criação das outras unidades de Pedrinho desde o início, até porque o concurso realizado aprovou mais do que os professores necessários à criação da primeira unidade e estes eram convocados nos anos seguintes quando da criação das demais unidades de primeiro segmento. Assim, os excedentes de 1984 foram convocados em 1985 e em 1986 realizou-se um novo concurso, cujos excedentes foram convocados em 1987 quando da inauguração da Unidade Tijuca. Além disso, Ivete nos dá ainda outras informações a respeito do projeto para as novas unidades.

I - e eu fui responsável nesta função, que antes não existia, por fazer os projetos do Humaitá e +

M – Do Engenho?

I – Da Tijuca. Não. O da Tijuca, o do Engenho foi no ano seguinte. Humaitá e Tijuca porque na verdade não tinha projeto. O projeto era só número de professores, número de turmas, bla,bla,blá, blá blá blá. Ah, enfim, e a obra, do Humaitá, que quem olhava com eles, era eu (Entrevista 7, p. 262).

Dalila menciona ainda as dificuldades em conseguir pessoal entre os técnico-administrativos para ajudar na construção da nova unidade escolar. /De acordo com sua fala, as pessoas não acreditavam naquele projeto e não desejavam se envolver com aquilo.

As pessoas, por mais que ela convidasse, né, algumas pessoas diziam que não. “Ah, tá, vamos ver”, mas aí quando começava/ quando ela foi pra lá, né/ que a escola + chegavam os móveis, tal, e a gente tinha que arrumar, não tinha ninguém assim que quisesse estar ali com a gente, dividindo esse momento, né? Mas aí tem + a gente recebeu + começa a receber/ o Pedro II vai começando a receber esses funcionários do desmantelamento de outras instituições e aí essas pessoas, pra elas, o Pedro II era um trabalho como outro qualquer (Entrevista 5, p. 238).

Inaugurava-se, no Colégio Pedro II então, uma nova etapa marcada não só pelo acesso de crianças ao quadro discente, como também por uma nova forma de ingresso: o sorteio público. Além disso, junto com as crianças, chegavam as professoras cujo perfil de formação e atuação profissional passava, pela primeira vez, a figurar no quadro de renomados docentes do Colégio, além de serem, no primeiro concurso, todas mulheres. Abordaremos na próxima seção algumas diferenças que consideramos importante destacar no momento de criação do CPII e do Pedrinho, em particular.

2.2 Do corpo docente e discente

Nesta seção destacaremos algumas diferenças importantes desse novo grupo de professores em relação à tradição da instituição. Na página do colégio, disponível na Internet (<http://www.cp2centro.net/primeira.asp>), encontramos, como uma das justificativas para o sucesso e o destaque da instituição no cenário nacional, o fato de contar com “professores-catedráticos de notório saber” (ANDRADE, 2009). Segue-se então uma extensa lista de professores que passaram pela instituição dentre os quais Joaquim Manoel de Macedo, Gonçalves Dias, José Oiticica, Euclides da Cunha.

Cunha Júnior (2008), em sua pesquisa sobre o Imperial Colégio Pedro II, destaca que

não foi possível reunir muitas informações sobre os critérios objetivos de contratação dos primeiros professores do CPII, no período imperial. Entretanto, afirma que eram nomeados pelo governo nos primeiros 10 anos e que a escolha era feita, inicialmente, pelo então Ministro Bernardo de Vasconcellos. “Os objetivos que o governo imperial almejava a alcançar com relação ao CPII e à formação secundária por ele oferecida, exigiam que o corpo docente recrutado para iniciar o trabalho da instituição fosse criteriosamente escolhido” (CUNHA JUNIOR, 2008: 33). E acrescenta ainda que “a formação acadêmica, a erudição e a notoriedade foram os principais critérios que nortearam a escolha de Bernardo de Vasconcellos” (CUNHA JUNIOR, 2008: 35).

Com a criação do primeiro segmento foi necessário contratar professores de 1ª a 4ª. série de ensino, cuja formação mínima obrigatória era em nível de 2º. grau, contrastando com o perfil docente da instituição até aquele momento. Alguns dos professores e professoras que chegaram ali, convocados por um concurso público estavam recém-saídos do antigo Curso Normal, sem nenhuma experiência de sala de aula e houve até quem não pudesse tomar posse no cargo devido à idade, tendo que aguardar a maioria para assumir seu lugar no serviço público federal. É verdade que havia também aqueles que já tinham atuado como diretores de escolas municipais, mas eram minoria. É Ivete quem afirma que só poderia se candidatar a uma vaga para o Pedrinho (no primeiro concurso) quem tivesse menos de 35 anos, excetuando-se os que já fossem funcionários públicos. Ou seja, o grupo era heterogêneo, mas predominantemente jovem. E foram esses professores que construíram o Pedrinho, dando início à trajetória do novo segmento de ensino. Em quase todas as entrevistas esse aspecto foi ressaltado, creditando algumas dificuldades de relacionamento à diferença existente no corpo docente do Pedrinho em relação aos veteranos do Colégio, acrescido de alguma dose de preconceito. Vejamos algumas sequências que falam disso. Ivete destaca que o relacionamento

era muito preconceituoso, “as meninas do Pedrinho” era como nós éramos chamadas, né? E o Tito ficava nervoso com o cumprimento das nossas saias, queria que a gente usasse jaleco ((risos)) e olha que numa época em que ninguém andava tão pelada assim, no início dos anos 80. (Entrevista 7, p. 265).

Dalila, que é funcionária técnico-administrativa, diz que as professoras do Pedrinho "eram + ((riso)) assim + a pior coisa que tinha entrado dentro daquela escola, né? /.../ Primeiro que entraram meninas muito NOVAS! (Entrevista 5, p. 236)

Procurando ainda caracterizar as diferenças entre os segmentos de ensino, temos necessariamente que mencionar o corpo discente. Como já afirmamos anteriormente, o acesso ao

Colégio Pedro II até a criação do Pedrinho se dava apenas por intermédio de rigorosos exames de seleção. Entretanto, já nos primórdios da instituição, no período imperial, havia uma quota de vagas para o acesso de alunos desvalidos, como já relatamos. Cunha Junior apresenta o regulamento número 8 de 31/01/1838 no qual são apresentados “os requisitos a serem preenchidos pelos jovens candidatos”(CUNHA JUNIOR, 2008: 48). Idade mínima e máxima, saber ler, escrever e contar as quatro operações e atestado de bom procedimento, além do despacho favorável do reitor eram as condições para acesso ao colégio. Mais tarde, implantou-se o acesso por concurso e, até a década de 70 (do século XX), essa foi a forma de ingresso. A tentativa de implantar outro tipo de acesso, já mencionado por nós, aproveitando-se os melhores alunos advindos da rede municipal de ensino não deu certo, mas mesmo essa forma implicava em seleção – só os melhores alunos da rede municipal ingressariam no CPII. No primeiro segmento, em contrapartida, o acesso sempre se deu por sorteio público, não havendo, portanto, nenhuma espécie de seleção dos estudantes. Entendemos que vem daí a vinculação do discurso de criação do Pedrinho com as origens do CPII quando é mencionado o Seminário. Joana mencionou esse aspecto quando se falou sobre a iniciativa do Professor Tito Urbano de criar o Pedrinho.

Ele era um cara empreendedor+ um cara que batalhava muito porque foi ele que inventou essa história de Pedrinho. Porque ele queria recuperar também a história dos órfãos que o Pedro II teve um momento, né, que tinha a coisa de acolhimento a órfãos e a coisa de trabalhar com a criança de faixa etária /.../ Então ele falava muito disso. Ele SEMPRE falava da história do Pedro II. Sempre. Recuperava a história do/ Isso é super legal, né? E não é à toa que o Pedro II respira tradição, não é à toa, uma escola fundada pelo Imperador, não tem como você se livrar disso, né? Faz parte aí da/ da/ da instituição, da memória da instituição, do jeito de ser da instituição e você vê isso nos alunos (Entrevista 4, p. 228).

De fato, observamos e temos assinalado o peso que a tradição tem no discurso oficial do colégio e até mesmo na representação que os membros da instituição (docente ou discentes) têm dela. Entretanto, a menção aos órfãos atendidos no espaço físico onde foi criado o CPII adquire um peso quando se fala na criação do primeiro segmento. Há uma busca de resgate dessa gênese para, talvez, tornar a criação do Pedrinho mais familiar e adequada à história do CPII. Mais adiante voltaremos a esse aspecto.

Observando-se ainda a página do colégio, na Internet, logo depois da lista de professores, encontramos uma lista de ex-alunos ilustres que são qualificados como “grupo considerável de homens públicos formados pelos paradigmas europeus de civilização e progresso”(AN-

DRADE, 2009). Com a criação do Pedrinho, podemos dizer que o colégio passou a ter seu acesso popularizado de uma maneira mais abrangente, na medida em que, desde o início, o sorteio público foi a forma prioritária de ingresso no segmento, tornando, então, a heterogeneidade do corpo discente constitutiva do mesmo e não meramente fruto de uma quota. O Pedrinho já nasce com a marca da diversidade e da heterogeneidade. E parece que até um pouco mais. Regina relata que houve até um convênio com um órgão oficial que atendia menores infratores – a FUNABEM. Dado este que, até então, desconhecíamos, mesmo tendo ingressado lá em 1987 e estando na instituição há mais de 20 anos.

O Engenho Novo, a princípio, a história do Engenho Novo, deveria ser um Pedrinho para meninos de rua./.../ É. Porque na época nós tínhamos um convênio com a FUNABEM, FEBEM que era pra meninas, não é isso? E FUNABEM pra meninos. /.../Se eu disser alguma coisa que não esteja dentro dos padrões aí, depois você conserta./.../ Mas então, a Inês, a Inês abraçou essa ideia só que não, não foi possível. Porque aquela história da tradição/ da/ de ser/ de não/ de ser uma escola elitizante, Pedro II é uma escola elitizante, culturalmente, intelectualmente, entendeu? Então a coisa não rolou. Não tínhamos espaço dentro desse contexto de 170 anos, na época 150 pra trazer menino de rua pra cá. Até porque a experiência com a FUNABEM que foi desastrosa./.../ É. Foi desastrosa mesmo. Foi com sofrimento pros alunos da FUNABEM, pros nossos alunos, não, porque eles até ficavam um pouco isolados, mas eles ficaram/ eles sofriam muito (Entrevista 6, p. 254).

E acrescenta que

foi logo na implantação do Pedrinho, em 84. Exatamente coincidiu com a implantação do Pedrinho.

M – Então além do sorteio, teve...

Regina – Não, aí era um convênio a parte. Era um convênio, que nós/ era uma experiência que o Pedro II estava fazendo com alunos da FUNABEM. Tentando integrar esses alunos. /.../ Vieram estudar. Eles tinham turmas só deles. As professoras eram indicadas só para eles, mas foi uma experiência desastrosa. Eu considero assim. Quer dizer, aliás eu quero deixar claro, registrado, que tudo o que eu tô dizendo é uma visão minha. (Entrevista 6, p. 255)

Ivete também destaca que o Pedrinho do Engenho deveria ter um caráter diferente dos demais. Seria uma escola para uma clientela carente, mas que não saiu do papel.

O Engenho Novo tinha um perfil meio CIEP, era pra ser horário integral, era pra ter assistência médico odontológica, blá,blá, blá. Era uma coisa mais assistencialista, mais pra pobre, entendeu, digamos assim. E + e o projeto foi feito nessa linha. /.../ Só que quando abriu, abriu igualzinho aos outros.

M – Pois é, mas aí o que que aconteceu?

I – Nada, o projeto não foi aplicado.

M- Não foi colocado.

I – A gente abriu como uma unidade comum, porque faltou verba, faltou isso, faltou aquilo. A gente abriu uma unidade comum (Entrevista 7, p. 263).

Quanto à forma de ingresso no Pedrinho, segundo o ex-Secretário de Ensino, também houve polêmica. É o próprio entrevistado que relata que a sua proposta foi a que prevaleceu.

Como nós iríamos fazer a escolha das crianças para o Pedrinho? Prevaleceu o meu ponto de vista. Que não se aplicaria bateria de testes. /.../ Por que aplicar bateria de testes? Nós faríamos um sorteio PÚBLICO daqueles que iriam ficar porque eu não acredito nessas baterias de testes porque o garoto que fez a creche lá fora e teve posse, iria levar vantagem em relação àquele pobre coitado que vinha nu+ cru + pra tentar o Colégio Pedro II. Esse + esse sorteio foi uma felicidade muito grande. Por quê? Porque o aluno se inscrevia, o pai inscrevia o aluno, o sorteio era público, com todos os pais presentes assistindo o sorteio (Entrevista 1, p. 195).

Em relação ao currículo da nova unidade escolar é preciso que se diga que foi construído pelo grupo de professores recém contratados. O mesmo processo parece ter se dado nos outros segmentos de ensino naquela ocasião, o que se constituiu num movimento de democratização do colégio como um todo que redundou nos Planos Gerais de Ensino. Comparamos esse processo ao vivenciado no CPII quando de sua criação no período imperial e mais uma vez citamos Cunha Junior que nos diz que “a estrutura e o conteúdo do Projeto Pedagógico a ser desenvolvido no CPII estavam apresentados no Regulamento n.8. Seu êxito havia sido testado pela experiência e pela prática em colégios de países esclarecidos” (CUNHA JUNIOR, 2008: 30).

No período imperial, o modelo importado acenava com a garantia de êxito aqui no Brasil uma vez que já havia sido testado em outros países. França (2008) acrescenta ainda que “o então Imperial Colégio Pedro II, cujo nome vinha homenagear o Imperador menino, no dia de seu décimo segundo aniversário (2 de dezembro), espelhava-se na estrutura do Collège Henri IV, de Paris” (FRANÇA, 2008: 77).

A partir dessas diferenças apresentadas, torna-se necessário destacar alguns outros aspectos importantes que dizem respeito ao contexto de criação dos diferentes segmentos de ensino, que procuraremos fazer na próxima seção.

Apresentamos a seguir um quadro que permite visualizar melhor as especificidades dos momentos de criação do Colégio Pedro II e do primeiro segmento de ensino, em particular. O quadro destaca alguns aspectos em que a nova unidade de primeiro segmento se diferencia da

centenária instituição. Procuramos apresentar algumas construções discursivas que se referem ao segmento no tocante aos temas abordados ou então caracterizar de que forma se constituiu a escola destacando aspectos como criação, princípios pedagógicos na criação, corpo docente e discente e formulação do currículo. Logo em seguida, passamos a caracterizar o momento político e social em que o país vivia quando da criação do primeiro segmento.

	Colégio Pedro II	Primeiro Segmento do CPII
Criação	“Em 1837, Bernardo Pereira de Vasconcelos, grande ministro do Império, apresentou à assinatura do Regente Pedro de Araújo Lima o decreto que reorganizava completamente o Seminário de São Joaquim que recebeu o nome de Colégio Pedro II, em homenagem ao Imperador menino, no dia de seu aniversário – 2 de dezembro.” (PGE 1985)	Portaria No. 51 de 20/2/1984 “Com a denominação de Unidade São Cristóvão II, fica criada, junto à Diretoria-Geral, uma Unidade Escolar específica, incumbida de ministrar o ensino das quatro primeiras séries do 1º Grau.” (PGE, 1985)
Princípios	Servir como modelo de instrução pública e atender a elite da época.	Completar o Colégio Pedro II. Introduzir novas metodologias de ensino.
Corpo docente	Bacharéis, catedráticos, intelectuais e artistas que se tornaram célebres. Seleccionados e contratados pelo Ministro.	Professoras concursadas com formação em nível de segundo grau e experiências variadas no ensino (ou nenhuma experiência).
Formulação do Plano de Ensino	Modelo importado dos países esclarecidos. (França)	Professoras foram autoras do primeiro PGE da nova unidade recém-implantada.
Forma de acesso do corpo discente	Solicitação de vaga feita por escrito e posterior decisão do ministro. O custo era alto. Havia vagas para órfãos pobres.	Ingresso por sorteio público.

Quadro 2: Os primórdios do CPII e do primeiro segmento

2.3 Do contexto educacional

Como já afirmamos anteriormente, o CPII foi criado para ser modelo de instrução pública para as províncias. Com o rompimento de laços com Portugal em 1822 tornou-se necessário transformar a antiga colônia num Império autônomo. “Fazer daquele país um Nação era a tarefa a ser cumprida em longo prazo, cuja direção caberia inicialmente ao nosso primeiro im-

perador, o português Dom Pedro I” (CUNHA JUNIOR, 2008: 20). O autor acrescenta ainda que a educação pública, naquele momento, teria que ser mais contundente, não bastava apenas ensinar as primeiras letras e a matemática elementar. “Com vistas à construção e ao desenvolvimento da Nação, era preciso educar, difundir princípios éticos e morais considerados como fundamentais à convivência social” (CUNHA JR., 2008: 20). E foi nesse contexto particular que o Colégio Pedro II foi criado. Cunha Junior nos diz ainda que, apesar de ter sido criado para servir de modelo para as outras escolas da província, isso de fato não aconteceu. O Colégio se tornou um modelo ideal, já que serviu de referência para as demais instituições de ensino, mas não real uma vez que era impossível para as demais escolas seguir o currículo do CPII, naquele momento.

Dando um verdadeiro salto no tempo, vamos olhar um pouco a conjuntura em que se deu a criação do primeiro segmento, em 1984. Estávamos vivendo o final do período ditatorial, a ascensão do movimento popular e a volta de presos políticos beneficiados pela Lei da Anistia, dentre os quais importantes pensadores, artistas e políticos. No Rio de Janeiro, em particular, Leonel Brizola estava à frente do governo e foi o momento dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, na educação fluminense. A demanda pela ampliação do ensino obrigatório tinha chegado à rede federal de ensino. O primeiro segmento do Colégio de Aplicação da UERJ (CAP UERJ) tinha sido criado em 1977 e no Colégio Brigadeiro Newton Braga (da Aeronáutica) uma série do primeiro segmento já havia sido implantada desde 1969, sendo outra série (a 3ª.) introduzida em 1978.

Observamos então que demandas interna e externa se congregaram no caso do Colégio Pedro II para fazer nascer o primeiro segmento de ensino. As duas implantações vieram ocupar espaços diferenciados nos contextos em que surgiram também pelos princípios diferentes a que atendiam: o Colégio foi criado para servir de modelo, enquanto o Pedrinho foi criado, para completar o CPII, impedir sua extinção como colégio de primeiro grau, buscando inovar, o que, de certo modo, impulsionou o colégio como um todo. França aponta a criação do Pedrinho como um momento de expansão interna que

conferiu ao CPII um perfil mais democrático, com a presença de uma clientela mais jovem e diversificada, oriunda de diferentes classes sociais, que passaram a ter acesso ao Colégio através de sorteio para a Classe de Alfabetização, em vez dos tradicionais concursos de seleção, que, no entanto, se mantiveram restritos ao ingresso de alguns alunos na 5ª série do Ensino Fundamental (atual 6º. ano) e no 1º. ano do Ensino Médio, a fim de complementação do quadro discente. Ademais, tal expansão também concedeu ares de renovação ao CPII, com a

incorporação de novos valores e de metodologias mais atuais, a partir da contratação de novos professores de características distintas dos que integravam, até então, o corpo docente do Colégio, não apenas em virtude de sua faixa etária mais baixa, mas também por sua formação com uma visão mais generalista em Educação, visto que todos possuíam, obrigatoriamente, Ensino Médio com Habilitação Específica para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (antigo Curso Normal) (FRANÇA, 2008: 80).

França também destaca a formação do departamento do primeiro segmento como um fator que impulsionou algumas transformações dentro do CPEI por congregar expressivo número de professores dos Pedrinhos que, com sua formação generalista e com menos idade, contribuíram para que o primeiro segmento tomasse um rumo que, algumas vezes, provocou tensões dentro da instituição.

Foi então, dentro desse departamento, com a adesão de seu Colegiado, que a proposta pedagógica dos “Pedrinhos” foi cunhada, adotando concepções teórico-metodológicas baseadas na teoria psicogenética que, enfatizando o processo de construção do conhecimento pelo aprendiz, e o conseqüente desenvolvimento de suas funções cognitivas, a partir de sua própria atividade reflexiva e cooperativa, divergia das concepções e práticas pedagógicas tradicionais, de ênfase na transmissão e na acumulação de conteúdos, desenvolvidas, até então, no Colégio. Evidentemente, essa divergência trouxe algumas tensões entre as novas e antigas unidades, que motivaram diversas iniciativas institucionais no sentido de buscar a aproximação e o diálogo entre suas propostas pedagógicas, como reuniões entre Chefes de Departamento, Coordenadores Pedagógicos e professores dos dois segmentos do Ensino Fundamental, e o surgimento de algumas vozes apontando a necessidade de definição de uma proposta político pedagógica única para todo o Colégio (FRANÇA, 2008: 81).

Procuramos fazer um histórico da criação do CPEI e do Pedrinho, demonstrando as diferenças significativas tanto de contexto sócio histórico como das próprias condições internas dadas para o acesso dos alunos, para a formulação do currículo e para a contratação dos professores. Esses aspectos contribuem para a compreensão dos enunciados que vamos abordar mais adiante que atestam o lugar diferenciado que o Pedrinho ocupa dentro da instituição, em nossa visão.

Na próxima seção, apresentaremos os autores em que nos apoiamos para a realização desta pesquisa, destacando os conceitos que nos servirão de ferramentas para a análise. Em primeiro lugar, apresentamos o conceito de instituição com o qual estamos trabalhando e de “forma reconhecível”, apoiados em Mary Douglas (1998). E ainda os conceitos de estabelecidos/outsiders de Norbert Elias (2000) que procuramos trazer para a discussão de nosso campo de estudo.

2.4 Conversando com alguns autores

Nas seções que se seguem apontaremos alguns dos autores com os quais estabelecemos diálogo neste trabalho e seus conceitos, que nos servem de base para a análise e compreensão do campo sobre o qual estamos nos debruçando. Inicialmente abordaremos o conceito de instituição e de forma reconhecível (DOUGLAS, 1998). Em seguida procuraremos trazer os conceitos de Norbert Elias de estabelecidos e outsiders (ELIAS, 2000) refletindo sobre a instituição que temos por objeto, problematizando as relações internas.

2.4.1 Instituição

Mary Douglas assinala a importância do laço social para a constituição de uma sociedade e de uma base compartilhada do conhecimento e dos padrões morais para que exista uma instituição. Em seu trabalho, "Como as instituições pensam" (DOUGLAS, 1998), investiga o relacionamento entre o pensamento individual e as instituições e procura mostrar o quanto o primeiro é dependente destas últimas. Douglas demonstra o quanto somos levados a pensar e decidir apoiados nas instituições, sejam elas a família, a religião ou outra qualquer.

Oliveira (2002), em sua dissertação sobre a Universidade do Rio de Janeiro, nos diz, a partir de Lapassade, que “as instituições podem ser, também, grupos sociais oficiais como empresas, escolas, sindicatos: sendo também um sistema de regras que determinam a vida dos grupos” (OLIVEIRA, 2002: 27). E acrescenta que

segundo Berger & Luckmann, o que precede o processo de institucionalização é a formação de hábitos: ações tornadas habituais passam a formar o acervo de possibilidades possíveis, frente a uma situação que demande uma ação resposta. Em contrapartida, nesse processo, uma série de outras ações possíveis, que não se tornaram habituais e conseqüentemente não se institucionalizaram, não são consideradas por não fazerem parte desse acervo. O que primeiramente se destaca nessa definição é o trabalho de seletividade que age no e pelo processo de institucionalização das práticas, hábitos e normas. Então, percebemos que a instituição em sua trajetória de formação e afirmação opera seletivamente. Nesse trabalho, ela parece empregar procedimentos que garantam a consecução de seus objetivos e os motivos para essa operação parecem estar relacionados às práticas de “sobrevivência”, autoafirmação, estabilidade e legitimação. (OLIVEIRA, 2002: 27-28)

Essa seleção operada pela instituição é um aspecto que muito nos interessa. A ideia de que para que uma instituição se forme, se afirme, se reconheça e seja reconhecida ela precisa selecionar o seu acervo – aquilo que, de certo modo, a distingue.

Em Mary Douglas (1998), vamos encontrar reflexões que nos mostram o quanto as instituições determinam a forma de pensar dos indivíduos e, levando às últimas consequências, a autora nos dá exemplos que comprovam que em situações de vida ou morte os indivíduos não conseguem tomar decisões senão apoiados em uma ou outra instituição, tamanha a influência destas em nossas vidas e opiniões. A autora destaca ainda que as classificações, as operações lógicas e as metáforas nos são dadas pela sociedade. E Oliveira (2002) nos diz ainda, à luz de Mary Douglas (1998), que “as instituições dirigem sistematicamente a memória individual e canalizam nossas percepções para formas compatíveis com as relações que elas autorizam” (OLIVEIRA, 2002: 98). Guiados ainda por Oliveira (2002) e Mary Douglas (1998), observamos o trabalho de formação de identidade operado pelas instituições buscando uma “forma reconhecível” (DOUGLAS, 1998: 115) e procurando garantir uma estabilidade dessa forma que lhe permita se reconhecer e ser reconhecida:

a estabilidade garante a manutenção e desenvolvimento dessa forma reconhecível e, por um processo de retro alimentação, é garantida por esta dinâmica; forma que caracteriza determinada instituição e através da qual ela é reconhecida como tal (OLIVEIRA, 2002: 29).

Assim também nesse processo de identificação, as instituições conferem identidades aos seus membros garantindo dessa forma a continuidade de sua identidade neles. Um outro princípio estabilizador é a naturalização das classificações sociais. Douglas diz que

é necessário existir uma analogia por meio da qual a estrutura social de um conjunto fundamental de relações sociais será encontrada ou no mundo físico ou no mundo sobrenatural ou na eternidade ou em qualquer outro lugar, contanto que não seja encarada como um arranjo socialmente elaborado. Quando a analogia é aplicada de um determinado conjunto de relações sociais a outro e vice-versa, e destes conjuntos à natureza, sua estrutura formal recorrente torna-se facilmente reconhecida e revestida de uma verdade que se auto legitima (DOUGLAS, 1998: 58).

Oliveira (2002) nos traz ainda o conceito de projeto e o articula ao contexto institucional afirmando que podemos “pensar em projetos na trajetória de uma instituição que, articulados por agentes institucionais procuram dar sentido à existência e às ações da própria instituição” (OLIVEIRA: 2002, 43). A autora afirma ainda que os projetos são os pilares dos ideais que são construídos para dar novas feições à instituição. Acrescenta ainda que os discursos se

constroem na direção desses projetos, demarcando uma identidade e uma memória para todos da instituição e para ela mesma. Pensamos que tais considerações podem ser trazidas para o nosso campo de estudo, uma vez que o Pedrinho (pelo que temos visto) não se constituiu num projeto da instituição, mas por razões circunstanciais, se introduziu naquele projeto institucional, mudando (de certa forma) o percurso da instituição, e trazendo para ela, ao mesmo tempo, uma nova perspectiva e uma nova dimensão. Entendemos que a marca que o CPII procurou estabelecer para si foi, prioritariamente, a da tradição, de uma escola criada em homenagem ao Imperador, que oferecia certos privilégios aos seus alunos, o que conferiu ao colégio um destaque no cenário educacional. Com a implantação do primeiro segmento, novos discursos são construídos, novas práticas também e nem sempre essas novidades se mostram compatíveis com a imagem construída para o CPII.

Na próxima seção procuraremos aplicar esses conceitos e reflexões ao nosso campo de estudo, começando pelo conceito de “forma reconhecível” apresentado por Mary Douglas (1998). Logo em seguida abordaremos questões discutidas por Norbert Elias (2000), refletindo sobre seus conceitos e trazendo para o nosso debate.

2.4.2. A forma reconhecível e o Pedrinho

Como já vimos procurando demonstrar, encontramos algumas diferenças significativas entre o Pedrinho e a instituição como um todo. Segundo Douglas (1998), as instituições criam uma “forma reconhecível” e a estabilizam como forma de manutenção e reconhecimento da identidade. O que se distancia dessa “forma reconhecível” é considerado outro e não mais o mesmo. Podemos pensar, então, que a “forma reconhecível” que o CPII consolidou para si privilegia aspectos que não encontramos no primeiro segmento, e que isso se determinou também pela forma como este foi criado e o momento político-social em que isso se deu.

“Tornar-se estável significa assumir alguma forma reconhecível” (DOUGLAS, 1998: 115). A autora alerta ainda para a existência de um princípio estabilizador das instituições que buscam, no processo de constituição de suas identidades, manter certa estabilidade que as caracterize.

Indagamos, então: podemos considerar que, naquele momento, o primeiro segmento se constituiu como um outro dentro da instituição? Muitas reflexões nos levam a essa questão. Por ser uma escola de primeiro segmento, a organização da unidade escolar se diferencia radicalmente do modelo praticado nos outros segmentos da instituição. O fato de ter um corpo discente formado por crianças determina também uma dinâmica de funcionamento diferente da praticada no CPII até então, como já afirmamos na introdução deste trabalho. Assim, também a relação professor-aluno apresenta suas peculiaridades. Todos esses aspectos parecem constituir-se em fatores de distanciamento do novo segmento em relação à identidade institucional do CPII. Identidade esta pautada em grande parte na memória da centenária instituição, através da reafirmação de valores e princípios ancorados na tradição e no passado do colégio.

Precisamos destacar, entretanto, que quando falamos em Colégio Pedro II, estamos pensando na instituição centenária e tradicional, criada em 1837, constituída pelas pessoas que dela fizeram parte durante esse longo percurso e pelas escolhas discursivas que foram feitas ao longo dessa trajetória para apresentar essa instituição. Sabemos que os tempos são outros hoje e que muitas gerações de professores e alunos por ela passaram, mas observamos que determinada narrativa parece ser a consagrada para falar do CPII. Entendemos também que o Pedrinho hoje está necessariamente inserido na instituição e que nela se enquadra, apesar de suas especificidades. Nossa discussão sobre esse aspecto se atém mais ao momento inaugural onde a inserção do primeiro segmento trouxe muitas tensões ao colégio, conforme vimos tentando demonstrar.

Algumas falas de nossas entrevistadas demonstram essa tensão e até mesmo certa distância e apresentamos algumas sequências que nos permitem melhor perceber essas relações.

Joana, por exemplo, narra, com muito humor, uma situação vivenciada logo nos primórdios do Pedrinho, quando uma das diretrizes gerais do CPII é implantada no primeiro segmento, gerando desconforto e divergência. Em primeiro lugar, ela menciona o clima de descontração e democratização que o país vivia em função da abertura democrática e do movimento popular por eleições diretas e, em seguida, narra um episódio em que foi exonerada do cargo por se posicionar contra a diretriz que instituía a prova única para todas as turmas.

Imagina o Tito chegar a gente tá sentado no chão, discutindo a escola ((risos)). Sério, em almofadas, era um delírio, mas funcionava, cara, tudo funcionava. [[Funcionava?]] Lógico, imagina, a gente não era/ a gente era louco, mas não era irresponsável, né? A gente/ aquela coisa de oitenta e poucos, abertura democrática, eleições diretas./.../ É, tinha um clima no país, cara! De almofada,

não tinha? ((risos)) Aulas de artes, teatro, aquilo tudo, né? Claro que a gente não conseguiu ficar muito tempo. ((risos)) Embora, a escola funcionasse, porque com isso tudo a gente era super/ sempre foi muito sério, no que a gente se propunha a fazer. Mas imagina isso dentro do Pedro II. + A gente já tinha sucumbido em São Cristóvão. Eu? Sucumbi em São Cristóvão, fui exonerada, não do cargo/ não da minha matrícula de professor. [[Claro]] Mas do cargo. Por causa de quê? De prova única. Tive um ataque histérico.

M- Como assim?

Joana – Porque inventaram que o Pedrinho tinha que ter prova única.

M – Ah, aquela história...

Joana – Lembra disso?

M- Eu não tava lá nessa época.

Joana – E aí, pô, eu tinha 24 anos, né, imagina, em plena anistia, isso era 84. Não. É, 84, exatamente. Foi logo depois da anistia, a gente não tinha votado ainda pra presidente, tava um clima de abertura, ainda era o Figueiredo, caralho! Então, o Pedro II sempre teve o seu pé na ditadura, não é à toa que chama Radmaker o + prédio ((risos)). E não é à toa que o Tito se manteve lá quantos anos? É claro que tinha toda uma ligação com a milicada, sempre teve. E aí, eu quase morri com a história do/ do/ da prova única. Eu e outras pessoas, ficou todo mundo puto, mas ele bancou que tinha que ter prova única . E aí tá bom. E aí a gente não tinha muito o que fazer, teve prova única e a gente teve que redigir um documento, enfim, pra/ é, distribuir pros professores falando de avaliação. E aí quando eu tava distribuindo, eu cantava assim: “Olha o pacotão!” lembra? Tinha um samba/ Olha o pacotão!((cantando)) Claro, foram contar pra ele. + Cê acredita? Ele me chamou, na mesa, na/ na sala, deu uma porrada na mesa, ele adorava dar porrada. “Cê está pensando que isso aqui é escolinha da dona Gegé? ((riso)) + Tipo assim: quem manda aqui sou/ Manda quem pode, era o bordão dele , manda quem pode, obedece quem tem juízo. E aí ele me exonerou + do/ lá do meu/ do meu cargo lá de/ eu era coordenadora didático-pedagógica. Me exonerou + fiquei mal, né? Porra, tava/ imagina, um puta tesão de trabalho, né? Cê +.produzindo + Aí eu nem me lembro o que que eu fui fazer, cara + eu fui dar aula de Estudos Sociais. Eu falei, então tá bom, então eu quero dar aula de estudos sociais ((risos)). Aí fui dar aula de Estudos Sociais, aí engravidei dã, dã, dã. E + aí + é foda, porque ele exonerou, mas na hora de chamar pra voltar pra secretaria de ensino pra pensar a implantação do Humaitá+

M – Do Engenho.

Joana - Perdão, do Engenho, ele me chamou + de volta.

M – Ah, é?

Joana – Me chamou + aí eu fui pra lá, aí eu fui pro/ pro Engenho. Eu era lá também coordenadora didático-pedagógica, entendeu? Aí ele me chamou de volta + quer dizer, eu era rebelde, mas interessava, né, porque produzia, trabalhava. (Entrevista 4, p. 224).

Dalila, servidora técnico-administrativa, também justifica a não aceitação das professo-

ras recém-contratadas pelos veteranos em função de sua pouca idade.

Pois é, então ela + foi uma menina que/ você imagina/ diante de catedráticos aquela menina de 17 anos se intitular também professora do Pedro II?! Todas as barreiras que vocês enfrentaram, né? Eram/ vocês eram rechaçadas/ não eram/ não eram benquistas, entendeu? Até o trabalho do Pedrinho se afirmar + né, até vocês mostrarem que o trabalho do Pedro II era um trabalho sério e que vinha pra ficar+ demandou muito tempo. Muito tempo. Foi muita briga e acredito que hoje em dia ainda exista, só que + com menor intensidade, entendeu? (Entrevista 5, p. 236).

Mas é Mayara quem apresenta um dado que mostra de modo exemplar como o colégio não havia se preparado para receber o primeiro segmento, cuja estrutura diferia muito da estrutura dos demais segmentos de ensino. Mayara fala sobre o enquadramento funcional e a não adequação dos novos contratos à carga horária de trabalho dos docentes.

Olha só, até + em termos de regime de trabalho, eu me lembro que, quando nós entramos/ que nós entramos/ aí era carteira assinada , né? Só que você não assina o contrato de imediato, você começa a trabalhar, aí depois de três meses é que vem a carteira pra você assinar. Aí foi o primeiro problema + né, porque quando nós fomos assinar nossa carteira tava ali um contrato de 20 horas/aula, que era o que existia no colégio + até então, que os professores de Pedrão só trabalhavam 20 horas/aula e nós trabalhávamos 22 horas e meia, né, porque era de 2ª a 6ª quatro horas e meia, né, e aí então na hora de assinar aquele contrato, ué, mas a gente não pode assinar 20 horas se nós trabalhamos 22h e meia, né? Aí começou a se criar todo um mecanismo pra isso daí. Uma das maneiras foi então que teve a criação das atividades, tirar uma carga horária do professor e dar pra/ foi criado então a literatura e artes, né, porque música e educação física já tinha, mas literatura e artes não. Saiu do currículo do núcleo comum, né, pra que a gente/ o professor pudesse dar menos tempo, mas as crianças mantivessem aquela carga horária, né. Então saiu de Língua Portuguesa, né, e Comunicação e Expressão que era na época, que na época ainda tinha aquelas áreas de/ de/ ensino, né, de comunicação e expressão e tal e aí foi assim criado. E/ e depois então, enquanto isso, o Professor Tito também correu atrás em Brasília pra criar então o regime de 40 horas. E aí então quando foi concedido, que o MEC autorizou, então ele estendeu pra todo o colégio. Então em termos jurídicos, primeiro a gente entrou, depois é que o colégio foi se aperceber que nós éramos diferentes, né, que a nossa carga horária era diferente, né, e aí então eu me lembro que também na época parece que voltou pra trás a/ a/ a grade. + Como é que chama esse negócio dos professores? + Progressão funcional. (Entrevista 3, p. 210).

Por essas falas podemos perceber que a implantação do Pedrinho reivindicava uma outra estrutura de escola, de regime de trabalho e até mesmo de um espaço físico diferenciado já que atenderia a crianças a partir de 7 anos. Se o Pedro II não tinha tradição no ensino para crianças teria que levar em conta as especificidades do trabalho realizado com essa faixa etária para poder criar uma escola que atendesse ao segmento. O que não parece ter sido feito, em termos de projeto, mas que foi sendo construído pelo grupo de professores passo-a-passo, e no

ensaio e erro, segundo Ivete.

E aí a gente foi fazer tudo, num primeiro momento/ interessa isso? Num primeiro momento a gente tinha só o professor dando aula, aí a gente recebia 20 horas e trabalhava 22 e meia. A gente protestou. Aí criou-se/ foi quando criamos as atividades, para as pessoas trabalharem o máximo de 20 horas. Aí, depois/ aí apareceu a folga semanal porque eram 5 horas por dia, 4 dias, 20 horas. Então + é/ é/ a folga semanal, isso tudo foi sendo feito aos pouquinhos e meio no ensaio e erro + entendeu? É + e aí enfim, é isso. Criamos as atividades, aí tinha, porque na verdade já tinha Educação Física com um professor [[E Música, né?]] Com um professor do Pedrão e música, com professor do Pedrão. Aí a gente criou Artes, não, Artes eu acho que já tinha mas era junto, a gente separou do núcleo comum e aí pra conseguir dar conta da carga horária, a gente ainda criou literatura + acho que só. /.../ Artes, Literatura, Música, Educação Física. É isso! E aí a gente foi instituir a folga, os horários de planejamento que a gente considerava importante até porque a gente tinha supervisão (Entrevista 7, p. 261).

Refletindo ainda sobre a memória institucional, Oliveira (2002) nos diz que a memória trabalha seletivamente para constituir um arcabouço do que é determinante dessa identidade e do que deve ser apagado para não colocá-la em risco. E ainda que a memória se constitui num alvo de disputa pelo poder e não podemos deixar de nos referir à memória oficial da instituição – o que deve ser gravado e o que deve ser descartado. Memória e identidade caminham sempre juntas e se determinam mutuamente. Trazendo esses conceitos para o nosso campo de pesquisa, podemos supor que tudo que se distancie da imagem que o Colégio construiu para si deva ser extirpado dessa memória. Só deve então permanecer aquilo que ratifique a imagem da instituição e que se enquadre na “forma reconhecível” de que nos fala Mary Douglas(1998).

Temos claro também que os discursos institucionais veiculam uma memória construída em detrimento de outras memórias possíveis como forma de manutenção de uma imagem da instituição. Assim, observamos um apagamento da memória do Pedrinho diante da memória institucional.

Pollak (1989) discute um pouco as disputas que toda memória envolve. Se cada grupo social tem sua memória e se essas memórias são contraditórias há sempre uma seleção do que vai ficar e permanecer como memória do grupo maior. E é nesse jogo de lembrar e esquecer que as memórias se constroem e que os diferentes grupos sociais disputam e se veem representados ou não. Assim também pensamos que acontece dentro de uma instituição. A memória do grupo hegemônico se sobrepõe a outras possíveis memórias, que aguardam o momento mais propício para virem à tona.

Entendendo então o esquecimento como parte constitutiva da memória, sabemos que não é possível lembrar de tudo, mesmo porque há sempre uma escolha a se fazer e esse mesmo processo se opera nas instituições. A memória é sempre seletiva, fruto de uma escolha do que lembrar e do que esquecer. Mary Douglas (1998) afirma ainda que

quando observamos mais de perto a construção do passado, verificamos que o processo tem muito pouco a ver com o passado e tudo a ver com o presente. As instituições criam lugares sombreados no qual nada poder ser visto e nenhuma pergunta pode ser feita. Elas fazem com que outras áreas exibam detalhes muito bem discriminados, minuciosamente examinados e ordenados. (DOUGLAS, 1998: 75)

Assim, retomando nosso sentimento inicial de que o Pedrinho parece um corpo estranho dentro do CPII, perguntamos se não estaria o Pedrinho num “lugar sombreado” da instituição? Um lugar de esquecimento para não ferir a forma reconhecível estabilizada pelo CPII?

Quando falamos de memória institucional precisamos estar atentos ao que é apagado pelo discurso oficial e ao que é sublinhado, escolhido como memorável. Oliveira (2002) nos diz ainda a esse respeito que

a relação entre identidade e memória constrói-se com base na necessidade de continuidade e permanência para o indivíduo e o grupo. Nesta relação, estão em jogo a lembrança e o esquecimento que, articulados, funcionam para estruturar o conjunto de eventos que constitui, no presente caso, a memória oficial da Instituição (OLIVEIRA, 2002: 41).

A mesma autora nos alerta ainda para as memórias oficiais e as não oficiais que sobrevivem dentro da instituição. Destaca também que as instituições operam uma seleção do que fica e do que deve ser esquecido e apagam da memória oficial outras memórias que podem subsistir dentro do grupo. E é dessa forma que a memória institucional se constrói e a própria imagem da instituição se forja, na dinâmica entre memória e identidade. Entretanto, memórias hoje apagadas podem emergir num outro período do contexto institucional e assumir até mesmo um lugar de destaque.

É impossível não reparar que, ao lado de todo o histórico do CPII que é apresentado na página on-line da Unidade Centro, que foi a primeira unidade do CPII, não haja nada sobre a história do Pedrinho. Fatos como a mudança de nome do Colégio no início do período republicano e algumas das crises vividas são dignas de nota, entretanto a inauguração de um novo segmento na escola, parece que não.

Entretanto, é preciso que se diga que no ano do jubileu de prata do primeiro segmento, a

instituição realizou uma comemoração oficial e dedicou o seu segundo CONEF (Congresso Nacional de Ensino Fundamental) à passagem dessa data. Inclusive alguns dados da criação vieram à tona nesse processo comemorativo como a fala da atual diretora geral a respeito do momento de implantação do segmento. Construir uma das muitas memórias possíveis é também objetivo deste trabalho que ora realizamos, entendendo que a memória é construída no presente, tendo-se em vista o Pedrinho do presente num vislumbre do futuro pensado para essa Unidade Escolar. Se atentarmos para o relato que é feito na página do CPII na internet, observaremos que o histórico diz respeito basicamente aos seus primórdios e não avança para além da década de 70 (do século XX), momento em que o Colégio atravessou a grande crise que culminou com a criação do primeiro segmento. A história que efetivamente aparece é a dos renomados professores, dos alunos ilustres e do período imperial do colégio, centrado na figura do Imperador que, segundo se diz, estava sempre presente no colégio e cujo neto, inclusive, ocupou os seus bancos escolares.

Podemos supor que todo esse esquecimento, da crise de 70, da criação do primeiro segmento e tudo que se seguiu após esses momentos, não merece ser lembrado porque não encontra eco na “forma reconhecível” que o CPII estabilizou para si e nem na representação escolhida ou cristalizada pela instituição – como ela precisa ser lembrada. Há que se mencionar também o fato de que as instituições não pensam, são as pessoas que as constituem que, a cada momento, segundo as relações estabelecidas pelos grupos institucionais, elegem uns ou outros sentidos para caracterizar a instituição. Assim, não podemos também deixar de mencionar o trabalho de Escragnole Dória, professor do colégio, que, no centenário do CPII recebeu a tarefa de escrever a história da instituição. O discurso que incensa o CPII tão comum em diferentes instâncias ainda hoje, parece ser ainda fortemente marcado por aquela obra que, inaugurou, de certo modo, uma representação para o colégio, segundo Nunes (2007).

Ainda tentando caracterizar o lugar que o Pedrinho ocupa na representação do CPII trazemos algumas reflexões propostas por Norbert Elias que, a nosso ver, facilitam nosso entendimento de algumas relações estabelecidas dentro do universo analisado por nós.

2.4.3 Os estabelecidos e os outsiders no CPH

Em seu livro *Estabelecidos e outsiders*, Norbert Elias (2000) apresenta pesquisa realizada numa comunidade inglesa onde diferentes grupos disputam o poder e onde o grupo mais poderoso cria estigmas para os novos moradores da localidade. Em que esse trabalho pode nos ajudar em nosso campo de estudo? Em primeiro lugar é preciso apresentar sinteticamente o trabalho de Elias e Johnson (2000).

O interesse dos pesquisadores estava originariamente no aspecto da delinquência que era maior num dos bairros do que nos outros. Ao iniciar a pesquisa, outros fatores foram se apresentando e o interesse se deslocou para as diferenças entre os bairros da localidade e as relações estabelecidas entre os diferentes grupos dentro dela. A pesquisa na comunidade indicou que o grupo de moradores mais antigo conferia ao grupo que havia migrado recentemente para a localidade certo estigma e o levantamento de dados e a análise dos mesmos redundou numa obra que muito nos esclarece acerca das relações entre os grupos humanos nas mais diversas situações. Elias percebeu o quanto a sua pesquisa poderia, apesar de realizada numa comunidade singular e pequena, indicar o comportamento humano em outras situações, mesmo numa abrangência muito maior, se pensada em termos de relações entre países, etnias etc. E é nisso que seu trabalho nos auxilia. No entendimento das relações humanas que se estabelecem nos mais diferentes grupos sociais em muitas situações da interação humana. As relações de poder que se instalam tendem, quase sempre, a eleger um grupo como o mais forte que se estrutura oprimindo ou minimamente estigmatizando negativamente o grupo menos poderoso. Na história esse mote se mostra presente nos embates entre os estabelecidos e outsiders nazistas/judeus, brancos/negros, burgueses/proletários, nativos/imigrantes e tantos outros grupos humanos. Arriscamos dizer que onde houver estabelecidos haverá outsiders, ao menos é o que podemos observar das inúmeras formas de relações entre os homens.

Apesar de nosso estudo ter um caráter muito diferente do realizado por Elias e Johnson, ousamos trazer suas contribuições para o nosso estudo. Há que se ressaltar o aspecto etnográfico da pesquisa que estes dois autores realizaram e as características bem mais modestas do nosso trabalho. Temos ainda que considerar que nossa pesquisa limitou-se a ouvir apenas um dos lados – o dos docentes do Pedrinho. Não havia tempo nos limites desta pesquisa para realizarmos entrevistas com professores do Pedrão (segundo segmento) que vivenciaram a im-

plantação do Pedrinho e assim perceber a sua ótica de veteranos da escola. Sabemos então, dos riscos que se colocam ao tentarmos trazer a discussão de Elias para nosso universo. Procuramos, então, por analogia, refletir sobre nosso contexto de estudo à luz das contribuições trazidas pela pesquisa desses autores, resguardando a natureza diferenciada do seu estudo e da nossa análise e considerando ainda a parcialidade de nossa abordagem.

Tecidas essas considerações que julgamos fundamentais, passamos a apresentar algumas das reflexões que a obra citada acima nos trouxe e que julgamos pertinente apresentar. Vimos procurando nos deter nas dificuldades de relacionamento entre os professores que já integravam o corpo docente do Colégio Pedro II e os novos professores recém-contratados em 1984 para compor o quadro docente da primeira unidade de ensino fundamental, a partir das falas apresentadas nas entrevistas. Levantamos algumas hipóteses do porquê dessa dificuldade de aceitação, do porquê dos estigmas e apelidos. Entretanto, a leitura de Norbert Elias nos levou a estabelecer uma analogia dos professores mais antigos com os *estabelecidos*, e dos novos professores com os *outsiders* dentro da instituição. Nas palavras do autor,

não havia diferenças de nacionalidade, ascendência étnica, "cor" ou "raça" entre os residentes das duas áreas, e eles tampouco diferiam quanto a seu tipo de ocupação, sua renda e seu nível educacional – em suma, quanto a sua classe social. As duas áreas eram de trabalhadores. A única diferença entre elas era a que já foi mencionada: um grupo compunha-se de antigos residentes, instalados na região havia duas ou três gerações, e o outro era formado por recém-chegados (ELIAS 2000: 21).

Elias chama atenção ainda para o fato de

que a antiguidade da associação, com tudo o que ela implicava, conseguia, por si só, criar o grau de coesão grupal, a identificação coletiva e as normas comuns capazes de induzir à euforia gratificante que acompanha a consciência de pertencer a um grupo de valor superior, com o desprezo completo por outros grupos (ELIAS, 2000: 20).

O aspecto da antiguidade da moradia no lugar é o que nos interessa aqui por se aproximar do nosso campo. Apesar de estarmos trabalhando com um universo muito diferente do analisado pelo autor, observamos algumas similaridades nas situações que procuraremos explicitar adiante. No nosso caso, diferentemente, observamos que os professores novos tinham uma formação bastante diferente da dos veteranos e, além disso, em sua maioria, eram bem jovens. Entretanto, as observações de Norbert Elias nos levam a crer que, apesar desse fatores terem alguma relevância, podem não se constituir como justificativa principal para a estigmatização conferida aos professores do primeiro segmento pelo restante da escola, coisa que pu-

demos constatar em nossas entrevistas.

Outro aspecto analisado pelo autor diz respeito ao tipo de relacionamento que os grupos têm entre si que influenciam na tensão entre os mesmos. Quanto mais os outsiders são "necessários" ao grupo de estabelecidos tanto maior é a tensão entre os dois grupos. Nas palavras do autor,

quando os grupos outsiders são necessários de algum modo aos grupos estabelecidos, quando têm alguma função para estes, o vínculo duplo começa a funcionar mais abertamente e o faz de maneira crescente quando a desigualdade da dependência, sem desaparecer, diminui – quando o equilíbrio de poder pende um pouco a favor dos outsiders (ELIAS, 2000: 33).

E aí voltando ao nosso campo de estudo, no caso do Colégio Pedro II, se o Pedrinho se constituía na única solução para que o colégio não se tornasse um estabelecimento de ensino médio apenas, a presença daqueles professores novos era inevitável e até mesmo indispensável, sob certo aspecto, tendo que ser enfrentada pelo grupo mais antigo, criando, assim, uma vinculação de dependência do grupo estabelecido em relação ao grupo de outsiders (professoras do Pedrinho). Aliado a isso, o passado comum, mesmo que herdado, de um Pedro II que possivelmente até não existisse mais, devido à crise que experimentou o colégio no final dos anos 70 e início da década de 80 (apresentando, inclusive, graves problemas pedagógicos e curriculares), dava aos estabelecidos do colégio um status de *donos* da instituição. Elias menciona ainda que

o grupo de famílias antigas de Winston Parva (alguns membros do qual, evidentemente, eram muito jovens) tinha um passado comum; os recém-chegados, não. Essa era uma diferença de grande peso tanto para a constituição interna de cada grupo quanto para a relação entre eles (ELIAS, 2000: 38).

Assim também trazemos para o nosso contexto a observação, entendendo que os veteranos professores do Colégio Pedro II tinham um passado comum, construído na representação da longa história da instituição que lhes legava uma narrativa de glórias e de destaque no cenário da educação nacional. Passado esse que não era partilhado com os recém-chegados professores que vieram compor o quadro docente do primeiro segmento. O sentimento de *nós* e *eles* se instaura então dentro da instituição como acontece, muitas vezes, com as nações em relação aos seus imigrantes. E, da mesma maneira, ainda que o poder e a imagem do ideal de coletividade ou nação em jogo tenham sido abalados ou entrado em declínio,

o brilho de sua vida coletiva como nação extinguiu-se; sua superioridade de poder em relação a outros grupos, afetivamente entendida como um sinal de seu valor humano superior em relação ao valor inferior desses outros, está

irremediavelmente perdida. Não obstante, o sonho de seu carisma especial mantém-se vivo de diversas maneiras – através do ensino da história, das construções antigas, das obras-primas da nação em seus tempos de glória ou de novas realizações que pareçam confirmar a grandeza do passado (ELIAS, 2000: 43).

Este parece ser o caso aqui também, onde a história de um passado glorioso é sempre evocada para representar o colégio que já atravessou mais de um século da história do país.

Feitas essas considerações iniciais acerca do nosso campo de estudo e, tendo já discorrido sobre a história do Colégio Pedro II, passaremos a procurar trazer as falas dos nossos entrevistados que nos permitem fazer essa analogia com o trabalho dos dois autores já referidos.

Na entrevista que realizamos com Débora, ela declarou, a respeito do relacionamento Pedrinho/ Pedrão que

tinha alguma coisa um pouco assim + vamos dizer assim, pejorativa, naquele início. Eu acho/ isso que eu falo/ eu acho que isso + ao longo do tempo + foi diminuindo. Algum prestígio/ não sei, alguma valorização a gente foi tendo. No início, acho que + os professores/ mas os professores do Pedrão eram mais desconfiados, né? Acho que com a competência, não sei bem, né? (Entrevista 2, p. 206)

Nossa outra entrevistada, Mayara, alerta para um certo ciúme criado dentro da escola em relação ao primeiro segmento. Em sua visão, o apreço do Diretor-Geral pelo Pedrinho no momento de criação gerou disputa entre os segmentos já que elogios eram feitos abertamente ao primeiro segmento e, buscava-se em alguns momentos, trazer para os demais algumas práticas implantadas pelo grupo que construía a escola, como por exemplo, a prática de reuniões pedagógicas e de planejamento. Nas palavras da professora,

A importância que se dava à/ o reconhecimento que se deu a esse encontro na escola, que aí começava a se falar: “ah, porque no Pedrão, professor não se encontra, não sei o quê, não sei que lá”, né, então isso aí começou/ muitas coisas começaram a irradiar lá no Pedrão também. E eu acho que também + às vezes + professor Tito, às vezes falava tanto do Pedrinho, tanto, só elogiava que isso aí foi acho também que criou ciúmes no Pedrão e às vezes, muitas vezes a necessidade deles de DEPRECIAREM o nosso trabalho. Acho até que foi por/ por causa/ acho que eles ficavam com a autoestima meio baixa ((riso)), então começaram a depreciar também (Entrevista 3, p.211).

Entretanto, se olharmos essas falas à luz das contribuições de Elias, podemos observar outros aspectos. Os professores veteranos faziam parte de um grupo seletivo que compunha o corpo docente do colégio e que, desde a criação por Bernardo de Vasconcelos, era escolhido através de rigorosos exames e controle. O saber e a notoriedade eram fatores de distinção. Eles, a nosso ver, eram os *estabelecidos*, tinham suas normas de conduta, partilhavam o passa-

do glorioso herdado da própria história institucional e zelavam pelo nome do Colégio. Outra entrevistada, Dalila, observa o quanto a criação do Pedrinho veio reavivar o CPII, dizendo que

o Pedro II estava meio morto, né, é/.anteriormente ao Professor Tito, com o professor Tito o Pedro II toma um gás, dá uma renovada, antes não se tinha/ antes do Professor Tito não se tinha muita procura pro Colégio, né? Com o Professor Tito começa + e com o Professor Tito começa também a + a procura pro primeiro segmento, né? E aí o primeiro segmento eu acho que/ ele quase que reprojeta o Pedro II, não que o Pedro II tivesse perdido, mas ele tava assim um pouco esmaecido, sabe aquela coisa assim? De repente, com a criação do Pedrinho, né + o Pedrão + o Pedrão assim/ o Pedro II/ o restante, foi começando a rejuvenescer, a perceber que ele não/ que ele tava assim num lugar muito confortável, ninguém mexe comigo, eu sou o todo poderoso, tá, e/ não/ as pessoas não chegavam. Com o Pedro II/ com o Pedrinho, né, com a renovação do Pedrinho, esse gás foi crescendo pro Pedrão também, começou a se questionar algumas coisas, né? Se questionar o trabalho, né, os professores foram tendo que receber os nossos alunos que a primeira turma + enfrentou muitas barreiras, né. Era muito preconceito. (Entrevista 5, p. 237).

Através desta fala, podemos observar vários aspectos que nos interessam nesta discussão. Primeiro, se o Colégio Pedro II estava “meio morto” e o Pedrinho veio para dar “um gás”, a necessidade da existência do primeiro segmento provoca uma tensão no grupo veterano. O simples fato de serem professores de um novo segmento que estava sendo criado, já os colocava numa situação de *outsiders*. Além disso, o sentimento de partilhamento do passado institucional excluía também os novos professores, ressaltando-se ainda que este passado se ancorava no segundo segmento de ensino e no ensino médio. A experiência de uma escola para crianças não tinha correspondência nesse mesmo passado. Talvez por isso, um dos discursos veiculados remetesse sempre ao Orfanato de São Joaquim, de modo a recuperar uma tradição ainda que muito remota. Como nos diz Elias, a necessidade que o grupo *estabelecido* tem do grupo de *outsiders* determina também o grau de tensão entre os dois grupos. É ainda Dalila que, na qualidade de funcionária técnico-administrativa do colégio e não professora, relata que

Vocês eram rechaçadas/não eram/ não eram benquistas, entendeu? Até o trabalho do Pedrinho se afirmar, né, até vocês mostrarem que o trabalho do Pedro II era um trabalho sério e que vinha pra ficar + demandou muito tempo. Muito tempo. Foi muita briga e acredito que hoje em dia ainda exista, só que com menor intensidade, entendeu? O trabalho hoje em dia... o trabalho do Pedro II, do Pedrinho tem uma, uma credibilidade em todo o Pedro II. Apesar de existir sempre uma, uma certa +é + não chega a ser animosidade, mas / cria que/ meio que um clima, né, assim. (Entrevista 5, p. 236)

Dalila reflete sobre o preconceito com a faixa etária dos novos professores. Como fazer parte do corpo docente de uma escola centenária e tradicional sendo tão jovem e tendo tão

pouca experiência? E o que isso acarretou em termos de relacionamento e aceitação.

Um outro aspecto levantado por Ivete também nos chamou a atenção. Se o Colégio estava vivendo um momento de desorganização e o diretor geral “pega uma escola que está destruída, sem aluno, sem seriedade e sem trabalho e ele vai, cria a Secretaria de Ensino, e cria uma série de dispositivos de recuperação da qualidade de ensino e, nessa esteira, ele cria o projeto dos Pedrinhos” (Entrevista 7, p. 260) é compreensível que o Pedrinho tenha sido recebido pelos veteranos como parte de um conjunto de medidas, digamos assim, moralizadoras. No bojo da rearrumação da casa, é criado o segmento, o que também explica, de certo modo, o ciúme apontado por Mayara em sua fala. Talvez, por isso, o primeiro segmento fosse tão elogiado pelo diretor geral, como forma de dar exemplo para as unidades já existentes.

Norbert Elias (2000) diz ainda que apesar de procurarmos sempre causas para o estabelecimento da relação estabelecidos/outsiders, ela se mostra presente nas mais diferentes situações da interação humana, não havendo, necessariamente, entre os grupos, diferenças marcantes, como ele mesmo aponta no caso de Winston Parva. Podemos supor então que quaisquer professores que tivessem ocupados os cargos de professores do primeiro segmento do Colégio Pedro II naquele momento de criação unidade escolar, provavelmente, teriam recebido o mesmo tratamento. Mas não foram professores como os que já existiam na casa. E isso, a nosso ver, faz diferença neste caso.

Falando sobre as transformações que a criação do Pedrinho trouxe ao Pedro II como um todo, Joana, contextualizando a época em que tudo se passou, diz

Então acho que é importante, foi importante NAQUELE momento, mais que tudo, né? Muito interessante você hoje/ vinte e + pau/ vinte e seis anos atrás cê olhar e ver em que contexto surgiu o Pedrinho. Cara, 84, ainda era o Figueiredo. E a gente dentro de uma instituição pública, federal, rançosa, fundada pelo Dom Pedro + né, a gente conseguiu fazer o que a gente/ o que a gente fez. E é claro que isso abalou as/ as convicções e as estruturas do Pedrão (Entrevista 4, p. 226).

Todas essas falas demonstram o estranhamento e as dificuldades de relacionamento que se estabeleceram entre Pedrinho e Pedrão, desde o início do Pedrinho. Encontramos ainda, nas entrevistas, falas que atestam determinada estigmatização dos alunos do Pedrinho quando ascenderam ao Pedrão. É ainda Joana uma das que falam sobre isso.

E havia um preconceito danado, né, diziam que os meninos da gente vinham/ é, bagunceiros, vinham sem base, mas isso era tudo pra dizer que eram meninos que vinham sabendo pensar, né + muito diferente daqueles que faziam o concurso, que vinham mais adestrados, né? Então tinha um preconceito/ acho

que ainda tem. Eu acho que ainda tem, talvez se você perguntar pras pessoas, você vai poder + sei lá/ comprovar isso, acho que ainda tem (Entrevista 4, p. 226).

Podemos então afirmar que, num primeiro momento, os *outsiders* eram apenas os professores do Pedrinho, mas quando da chegada dos alunos ao Pedrão, os próprios alunos foram enquadrados numa posição similar, em relação aos concursados. Mas não seguiremos nesse caminho, que nos abriria uma outra possibilidade de pesquisa e que envolveria ouvir inclusive o outro lado da história (professores e alunos do Pedrão), o que não é nosso intuito.

Neste capítulo apresentamos sucintamente uma história do CPII e da criação do Pedrinho, discutindo as representações que encontramos sobre o Colégio. Procuramos ainda demonstrar as diferenças que identificamos entre os grupos docentes dos segmentos. Situamos também a criação do primeiro segmento no contexto histórico e social do Rio de Janeiro, na década de 80. Em seguida, apresentamos alguns conceitos que são caros à nossa pesquisa. A “forma reconhecível” e a sua estabilidade a qual o Pedrinho parece não corresponder; a relação estabelecidos/outsiders que se efetivou, em nosso entender, entre os dois segmentos da escola, ao menos na perspectiva dos professores ouvidos por essa pesquisa. E, por fim, concluímos, demonstrando que o Pedrinho parece estar alijado da instituição e ser ainda hoje, um outro dentro dela. Alguns depoimentos que colhemos indicam isso.

No próximo capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre memória e discurso e suas implicações para este nosso trabalho de pesquisa. Apresentamos também o conceito de representação com o qual estamos lidando.

3. FALANDO SOBRE MEMÓRIA E DISCURSO

Neste capítulo estabeleceremos um diálogo entre memória e discurso – dois conceitos basilares de nossa pesquisa. Primeiramente, apresentamos o conceito de Memória de Halbwachs para logo em seguida trazer o conceito de discurso proposto pela Análise de Discurso da vertente francesa, apoiada em Michel Pêcheux (1997). Discutiremos ainda a relação entre memória e identidade e apresentaremos também o conceito de representação que estamos utilizando. Para concluir o capítulo, tecemos algumas considerações a respeito da construção de uma memória do Pedrinho que nos propomos a fazer nesta pesquisa, por intermédio das entrevistas que realizamos com um grupo de servidores que participaram da implantação do primeiro segmento em 1984, objeto de análise do próximo capítulo.

Inicialmente, vamos pensar as relações entre memória e discurso. Se entendemos que a linguagem é constitutiva da ação humana, da memória e da própria identidade individual ou institucional, temos então que verificar de que maneira estão articuladas em nosso campo de estudo. Partilhamos da ideia de que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, ela vai muito além, constituindo os sujeitos e possibilitando produção de sentidos. Para Pêcheux (1997), o discurso é um conceito relacionado à ideologia e os sentidos de um discurso estão em relação de dependência com uma formação ideológica. Quando tomamos o discurso como acontecimento, temos que considerar as implicações que isso traz em relação aos sujeitos, ao contexto e às formações ideológicas que regem o próprio discurso.

Trabalhando com o conceito de Halbwachs, entendemos que as lembranças individuais são sempre demarcadas pelos quadros sociais de que nos fala o autor. Só recordamos quando é possível recuperar a posição dos acontecimento vividos nos marcos da memória coletiva. E assim, quando nosso ponto de vista compartilhado sofre modificação, nossas lembranças também serão necessariamente modificadas.

C'est en ce sens qu'il existerait une mémoire collective et des cadres sociaux de la mémoire, et c'est dans la mesure où notre pensée individuelle se replace dans ces cadres et participe à cette mémoire qu'elle serait capable de se souvenir (HALBWACHS, 2002: 6).

Assim, Halbwachs considera que nossas lembranças só são possíveis porque se ancoram no grupo social em que estávamos inseridos e que, de acordo com o grupo onde estivermos inseridos, acionaremos nossas lembranças e seremos (ou não) capazes de lembrar.

Consideramos também que a memória é um importante pilar da identidade e que, como toda memória é seletiva (não há como lembrar de tudo), na seleção que opera, procura manter somente aquilo que corrobora essa identidade. Essa perspectiva se aplica às instituições e podemos pensar que tudo que se distanciar da identidade construída da instituição deverá, de alguma forma, ser extirpado dessa memória. Essa compreensão é muito importante para nosso trabalho, já que falamos de uma instituição centenária que possui história, identidade e representação inscritas no cenário da educação brasileira.

Quando falamos de Colégio Pedro II, alguns sentidos vêm logo à tona: a dificuldade por um lado e o mérito, por outro, de se ingressar e de se estudar lá, o desejo não realizado de muitos, a ideia de que esta é uma instituição diferente, embora pública, e até mesmo o sonho da ascensão social através da educação ainda se manifesta em parte significativa das pessoas que procuram o CPII. É até curioso como, nas mais diferentes situações, os que lá trabalham ou estudam experimentam isso. Dificilmente, quando se menciona o nome do CPII, encontra-se total indiferença, algum comentário sempre surge enaltecendo, criticando ou ainda duvidando da lisura das formas de ingresso. E é pelo discurso que isso acontece. Como o colégio se apresenta e como é representado na mídia e por seus alunos, ex-alunos e mesmo professores, todos esses fatores contribuem para que, na memória da população carioca, a instituição tenha seu lugar. Entendemos que há um repertório de narrativas que é acionado para construir essa memória. Entretanto, o discurso visto sob essa perspectiva é também palco de tensões e disputas de poder. Oliveira e Orrico (2009) afirmam que "as lembranças e os esquecimentos que constroem nossas instituições (e que são igualmente construídos por elas), são constantemente permeados por relações de poderes que se estabelecem entre os seus diversos grupos" (OLIVEIRA; ORRICO, 2009: 123). Tentar entender um pouco o funcionamento desses grupos que se formam dentro da instituição e seus discursos pode nos ajudar a compreender os processos discursivos responsáveis pela cristalização de certos sentidos e o esquecimento de outros. Os mesmo autores alertam ainda para o fato de que

um dos efeitos mais poderosos da memória instituída é o fato de nos esquecermos de que nos esquecemos, o que leva a uma naturalização de representações construídas a partir de disputas. Como instituição, a universidade também cria mecanismos de controle para a afirmação de sua identidade, conferindo percepções e padrões de conduta a seus membros. Ao exercer mecanismos de controle sobre a memória de seus membros, leva ao apagamento as experiências incompatíveis com a imagem de unidade e uniformidade que ela pretende ter de si mesma (OLIVEIRA; ORRICO, 2009: 128).

Embora sua discussão se atenha à universidade, entendemos que tal reflexão se aplica às instituições de um modo geral, e em nosso caso, ao CPII. A afirmação de uma identidade confere aos membros que dela participam percepções e levam ao apagamento de tudo aquilo que é incompatível com a imagem que foi sendo constituída, através dos anos, para a instituição. Assim pensamos que acontece também no CPII.

Está claro também que uma instituição precisa se apresentar e para tal deve organizar uma narrativa que cumpra esse papel e que lhe confira credibilidade. Está claro também que nenhuma instituição pode apresentar uma narrativa fragmentada e que dê conta das múltiplas opiniões e divergências que tanto convivem quanto disputam entre si no dia-a-dia, entretanto, aqui estamos falando de um apagamento. E vamos exemplificar concretamente.

No ano de 2007, o colégio completou 170 anos e dentre as comemorações foi produzido um documento (folder) com um logotipo desse aniversário contendo a história do Colégio (capa no Anexo G), as transformações porque passou e os setores em funcionamento, apresentando ainda algumas lâminas avulsas que exemplificam projetos importantes para a instituição. Nesse documento há menção à criação dos Pedrinhos. Entretanto, na linha de tempo que conta a história do Colégio, os Pedrinhos são introduzidos num mesmo item, apesar de terem sido criados em anos diferentes (de 1984 a 1987), conferindo a essa criação um menor destaque em relação às demais implantações feitas pelo colégio. Em relação às novas Unidades Escolares que foram criadas mais recentemente (de segundo segmento e de ensino médio), por exemplo, o tratamento parece ser diferente. Cada uma delas tem sua entrada na linha de tempo com a respectiva foto de sua fachada. É um pequeno detalhe que ilustra o lugar que o Pedrinho ocupa ainda hoje na representação do Colégio. Reproduzimos mais adiante, na Ilustração 1, a linha de tempo em tamanho reduzido para que se possa entender do que estamos falando. Verificamos que a criação dos Pedrinhos (das três unidades escolares, ocorridas em anos diferentes e sucessivos) é uma entrada na linha de tempo. Entretanto, a recente expansão do colégio compreendendo as Unidades Realengo e Niterói têm suas entradas individualizadas. Pode parecer insignificante a observação, mas entendemos que, na seleção do que condensar para a produção do documento, a escolha que foi feita destinou à criação das Unidades de Pedrinho o menor espaço na linha de tempo, parecendo assim não terem essas unidades uma identidade, a exemplo das demais. Esse detalhe corrobora, a nosso ver, as outras observações que vimos fazendo a respeito dos documentos oficiais quando tratam do Pedrinho.

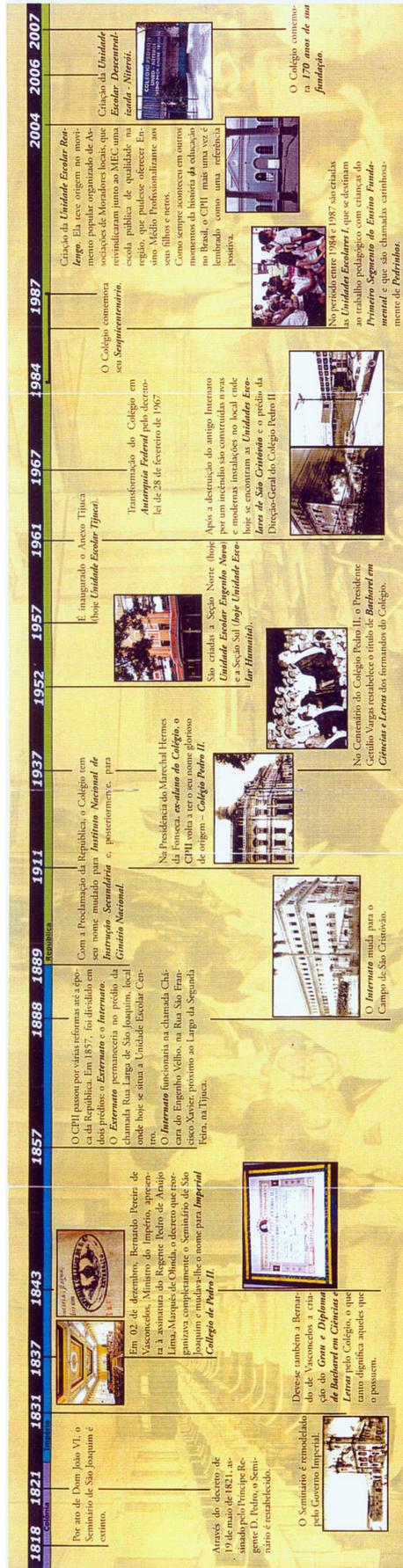


Ilustração 1: Linha de tempo dos 170 anos do CPII

Entretanto, por outro lado, temos que reconhecer que na apresentação do folder, feita através de um texto assinado pelo Diretor Geral, encontramos uma narrativa diferente para o CPII na qual a "formação de crianças e jovens" (CPII, 2007) é mencionada. E onde o Pedrinho é enunciado de uma maneira nova e incomum. Reproduzimos abaixo o segundo parágrafo do referido texto.

Produzido e editado pelo próprio Colégio, o livro contém um pouco da história centenária desta instituição de ensino e apresenta, resumidamente, a atual estrutura e organização administrativa e pedagógica deste grande complexo educacional, identificado socialmente como um Centro de Referência Nacional em Educação Básica situado no Rio de Janeiro (RJ) (CPII, 2007).

Identificamos aqui uma nova discursivização para o colégio, na qual o Pedrinho se encontra incluído, integrando a designação dada ao colégio de Centro de Referência em Educação Básica.

Falando ainda de comemorações, no ano de 2009, o primeiro Pedrinho (o de São Cristóvão) completou 25 anos e foram realizados eventos para os alunos e para os professores. Além disso o II CONEF (Congresso de Ensino Fundamental) foi dedicado também ao jubileu de Prata da Unidade. Por outro lado, um grupo de professores, com o apoio da Associação de Docentes, organizou uma festa para os docentes em técnicos num espaço fora da escola. As iniciativas de comemoração demonstram o empenho em celebrar a criação do segmento, no entanto a narrativa do colégio que inclui o Pedrinho ainda nos parece um tanto isolada no conjunto de documentos analisados por nós.

Apresentamos, então, mais um exemplo. No II Encontro Regional de História das Instituições (II EHED) em julho de 2010, na UNIRIO, uma das mesas de debates contava com a presença de uma representante do CPII, mais especificamente do NUDOM, já que o tema do encontro era Educação, Memória e Patrimônio. A representante do CPII apresentou a iniciativa de criação do NUDOM, seu acervo e os importantes serviços que tem prestado a pesquisadores, desde sua criação há 15 anos, dentre os quais nos incluímos. Entretanto, ao apresentar um histórico do CPII para a plateia ali presente, a representante falou sobre o passado glorioso do Colégio e narrou sua história até mais ou menos 1970. A partir daí, nada mais foi dito. Parece que a história que se tem para contar vai só até a crise, daí em diante há um silêncio, como se o que já foi contado fosse o bastante para que se entenda que instituição é o CPII. O que vem depois da década de 70 não é formulado. O Colégio quase se extinguiu nessa época, mas através da implantação do primeiro segmento conseguiu se reorganizar e agora se encon-

tra num período de expansão. Mas isso tudo é silenciado. Parece que a instituição ainda não conseguiu construir um discurso que incorpore a história mais recente à sua discursivização e, como não há uma narrativa oficial para esse período, todas as possíveis formulações sobre o tema acabam sendo caladas. Parece que o discurso sobre o primeiro segmento não está autorizado pela instituição ainda.

Procuraremos adiante conceituar memória, discurso e formação discursiva – conceito este muito importante para o entendimento de nossa pesquisa e, em seguida, apresentar o conceito de representação aplicando-o ao nosso universo de pesquisa.

3.1 Memória

Entendemos que a memória é uma construção social e que não existe uma memória e sim infinitas possibilidades de memória de um mesmo fato ou acontecimento. Empreender a pesquisa a que nos estamos propondo é procurar construir uma memória possível da implantação do primeiro segmento do Colégio Pedro II, levando em conta os vários discursos que a ela remetem hoje.

Buscamos em Halbwachs (2008) o embasamento teórico para o desenvolvimento deste trabalho. O autor entende o homem como ser social, tendo seus pensamentos e atos sempre circunscritos à sociedade na qual se insere. Assim, também todas as suas lembranças remeter-se-ão ao grupo no qual estava inscrito no momento do acontecimento que se quer evocar. Halbwachs (2008) considera que a memória é sempre coletiva e que nossas lembranças estão sempre enquadradas pelo grupo social no qual estamos inseridos. Considera ainda que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e este muda segundo o lugar que ocupamos e, por sua vez, esse lugar muda segundo as relações que mantemos com outros ambientes.

Tentar reconstruir uma possível memória de uma instituição escolar significa também falar do seu presente, da sua identidade e das perspectivas para o seu futuro. É uma forma de ressignificar o passado na perspectiva do presente. Esta é a compreensão que temos da memória – o passado construído à luz do presente, sempre remetendo ao futuro. Entendendo a me-

mória como um fenômeno construído, encaramos o passado como algo não estático, mas em constante transformação. À medida que as lembranças são evocadas, vão construindo sentidos para aquele que lembra.

Assim é que, quando reconstruímos a memória de algo que nos aconteceu, no momento em que o fazemos, estamos imbuídos do nosso presente e com uma percepção do futuro, então necessariamente essa construção se dará sob esse enfoque. Num outro momento, o mesmo fato passado pode gerar outra reconstrução, de acordo com o presente vivido. Consideramos que esta é uma contribuição muito importante para os estudos de memória: o entendimento de que não há uma memória verdadeira sobre algum fato ou experiência, e sim uma infinidade de memórias possíveis, de acordo com os pontos de vista e com o momento em que são reconstruídas ou discursivizadas.

A partir dessa perspectiva, observamos então que não se trata de fazer uma reconstrução da memória do Pedrinho, mas sim de procurar levantar algumas das muitas memórias possíveis desse segmento do CPII. Na verdade, não procuraremos revelar uma memória que já existe e que se encontra encoberta, mas ao contrário, possibilitar que algumas memórias se construam nos atos de fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa, entendendo que a cada movimento de lembrar corresponderá à construção de uma memória possível.

Este estudo procura se debruçar sobre a memória do Pedrinho, direcionando nosso olhar principalmente sobre os discursos (o institucional e o de seus integrantes). Entendendo como Halbwachs (2008) que toda memória é coletiva e que remete sempre ao grupo onde foi gerada, nosso intuito é perceber, a partir das construções discursivas institucionais, quer documentais ou a partir da fala de seus membros, como o Pedrinho é concebido dentro da instituição. E a partir daí entender o lugar simbólico que o Pedrinho ocupa dentro do Colégio Pedro II.

Buscamos em Pollak (1989) o apoio para pensar a memória como fator constitutivo da identidade, sendo esta sempre ligada ou determinada por acontecimentos, pessoas e lugares. Destacamos dois aspectos desse autor que nos serão fundamentais neste trabalho: a compreensão da memória como um fenômeno construído que seleciona o que se deve manter e o entendimento de que a memória é participante na formação da identidade do grupo. Aplicando essas premissas a contextos institucionais, temos nas palavras de Oliveira que “a memória trabalha seletivamente arregimentando os elementos, os acontecimentos que constituirão ‘aquilo que fica e que vale’ para aquele grupo no qual ela se constrói” (OLIVEIRA, 2002: 38). Em

nosso estudo esse aspecto é fundamental na medida em que observaremos esquecimentos ou apagamentos uma vez que a memória envolve sempre uma seleção do que lembrar e do que esquecer. Consideramos também o esquecimento como parte constitutiva da memória, numa relação de complementação e não de exclusão.

Entendemos que trabalhar com os conceitos de identidade e memória relacionados pode nos levar a melhor compreender as redes de poder e força que interferem nos processos de constituição da memória institucional e as disputas que se travam por ela. A memória é também um aspecto constitutivo da identidade na medida em que participa na percepção da permanência e da continuidade de uma pessoa ou instituição.

Em Pierre Nora (1993), buscamos o conceito de “lugares de memória” que pensamos caracterizar a instituição sobre a qual estamos nos debruçando. Importante ressaltar que a própria instituição se designa dessa forma. Acessando-se sua página na Internet (<<http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp?>>), encontraremos “o Novo-Velho Colégio Pedro II – “instituição dotada de alma e historicidade” – se revela hoje como lugar de memória, existindo de fato e de direito na fronteira entre o passado e o presente, entre a tradição e a modernidade” (ANDRADE, 2009).

Considerando como Nora (1993) que um lugar “só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica” (NORA, 1993: 21), podemos observar que aura é uma coisa que não falta ao colégio. Entendendo também, ainda como Nora, que para que algo se constitua como tal deve haver vontade de memória e ainda que “um lugar puramente funcional (...) só entra na categoria se for objeto de um ritual” (NORA, 1993: 21), consideramos que o CPII se enquadra nessas categorias e se constitui, de fato, como um lugar de memória. Toda a preocupação que o colégio demonstra em resgatar sua história, em valorizar suas origens e em destacar os que por lá passaram ratificam essa idéia. Por isso a estranheza em perceber que o Pedrinho não tem seu lugar no discurso institucional.

3.2 Discurso e formação discursiva

Nossa análise será pautada na Análise do Discurso da vertente francesa que tem em Mi-

chel Pêcheux seu principal pensador. Entendemos o discurso como acontecimento e como palavra em movimento, como “efeito de sentido entre interlocutores” (ORLANDI, 2003: 21). Consideramos que a linguagem não é transparente e que o sujeito discursivo não domina totalmente os sentidos do que diz ou expressa. Tomaremos os textos que escolhemos para compor o corpus dessa análise como materialidade simbólica e neles analisaremos os sentidos que produzem. Para a Análise de Discurso a linguagem não é apenas uma forma de comunicação nem tampouco seus interlocutores se encontram em situações opostas de interlocução. “Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque” (ORLANDI, 2003: 21).

É importante assinalar ainda que precisamos “considerar a historicidade do processo de constituição da própria instituição, ou seja, o modo como a instituição, ao se constituir como tal, discursivizou-se” (MARIANI, 1999: 47). Também tomaremos os textos procurando não desconsiderar “a heterogeneidade constitutiva da produção dos discursos” (MARIANI, 1999: 49). Interessa-nos não o que a instituição diz, mas por que o faz desse modo e não de outro.

A AD da vertente francesa, nosso aporte teórico-metodológico para esta análise, entende o discurso como “efeito de sentido entre interlocutores” (ORLANDI, 2003: 21). Consideramos que o sentido não é dado a priori, mas se constrói no momento da interlocução, determinado pelas condições em que é produzido e pelo contexto em que é enunciado. Assim, segundo Orlandi, “o discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2003: 15). Alguns outros conceitos da AD serão fundamentais, em nossa análise, tais como sujeito discursivo, formação discursiva e ideologia.

Vamos buscar em Foucault, algumas orientações para o conceito de Formação Discursiva (FD). Contrapondo-se a outras formas de análise linguística, Foucault caracteriza o discurso como uma instância outra onde um jogo (discursivo) se dá. Para além do aspecto gramatical e do aspecto lógico do que se diz, o autor entende que há coisas que acontecem no próprio discurso e não fora dele. Entende o discurso não como uma transposição de objetos que acontecem em outras instâncias, como o pensamento humano, por exemplo, e sim como lugar de disputa e de construção de sentido que tem uma vida própria, diríamos assim.

Foucault compreende três sistemas, quais sejam: o primeiro, no nível do real; o segundo, que é constituído das relações secundárias ou reflexivas, no nível do pensamento; e o ter-

ceiro, que é o das relações discursivas – que acontecem no nível do discurso e do campo enunciativo. Assim, o que buscamos fazer nesse tipo de análise que nos propomos a empreender é trazer as especificidades do discurso e suas relações com os outros dois sistemas – o do real e o do pensamento. Acrescenta ainda que as relações discursivas não são nem internas nem externas ao discurso, elas se dão no limite, determinando

o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática (FOUCAULT, 1986: 52).

O discurso, para este autor, é uma prática que forma, inclusive, o objeto de que fala. E o que ele nos propõe fazer, nesse tipo de análise enunciativa, é exatamente buscar as leis que regem as diversas enunciações e o lugar de onde elas vêm. Para isso, é preciso levar em conta quem fala, qual o status desse indivíduo que fala e ainda de onde vem o discurso, de que lugar. A situação em questão é que pode definir a posição do sujeito em relação aos objetos sobre os quais fala, determinando assim o que pode ou não ser dito. Entretanto, o sujeito discursivo pode também ocupar diferentes posições numa mesma FD e num mesmo discurso. Da mesma maneira, as FDs se transformam, não sendo estáticas e atemporais. O contexto social e histórico age sobre essas FDs e, conseqüentemente sobre os discursos.

Entendemos, então, a Formação Discursiva como um campo enunciativo, que compreende o domínio da memória, e que é constituída por enunciados formulados em outras instâncias e que são constantemente retomados pelos que enunciam. Uma FD não ocupa também todo o espaço que lhe é facultado pelo sistema de formação dos seus objetos, ela é sempre incompleta e lacunar, podendo, também, fazer aparecer novas possibilidades dentro do mesmo campo.

Foucault nos diz que para determinar uma FD seria preciso definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam. O autor destaca ainda a hierarquização que se efetua entre os elementos que a compõem e que constituem a prática discursiva. Assim, a posição do sujeito determina sua enunciação. Nem todos os tipos de enunciação são possíveis, somente aquelas que são autorizadas pela posição que o sujeito ocupa, o lugar de onde fala. Nem tudo pode ser dito, portanto. O que é passível de ser enunciado depende dessa posição do sujeito, entendida no âmbito da sua inserção social, histórica e institucional. O que podemos falar hoje, em outros momentos não chegava sequer a ser enunciado e vice-versa. E

quando dizemos "poder falar" não estamos nos referindo a atos conscientes de censura impostos explicitamente. As coerções sobre o discurso vem do próprio discurso e do campo enunciativo em que ele se insere. Entendemos, portanto, que um sistema de formação prescreve o que deve ser relacionado na prática discursiva em relação aos objetos dos quais se fala. Procuramos, então, identificar uma regularidade na prática discursiva para conseguirmos definir uma FD. Esse sistema está, necessariamente, inserido no tempo e a ele se relaciona. Por isso uma FD não é algo estático no tempo, e sim algo que se transforma, modificando o discurso que, por sua vez, forma inclusive, como já afirmamos anteriormente, o objeto de que trata.

Foucault define também o enunciado, destacando que é uma formação que cruza um domínio de estruturas em que aparecem conteúdos inseridos no tempo e no espaço. "Um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados" (FOUCAULT, 1986: 113), entendendo que estas não são o que chamamos comumente de contexto. O contexto diz respeito a uma relação abrangente que se reflete na rede verbal. As margens, em contrapartida, são do campo do discurso e se localizam nos limites entre o que é enunciado e o que se deixa de enunciar. O enunciado, por sua vez, não é neutro nem livre já que faz parte de um conjunto maior e com este se relaciona. Todo enunciado reatualiza outros enunciados. Na verdade, estão eles integrados ao jogo enunciativo, apoiando-se no conjunto maior e, ao mesmo tempo, deles se distinguindo.

A enunciação – ou ato de enunciar - não se repete, ela é única nas condições em que se dá (espaço, tempo, situação histórica) mas o enunciado sim, ele pode ser repetido e tem uma existência material, substância, suporte, lugar e data.

Foucault assinala ainda que o enunciado não é visível de imediato, mas também não é oculto. O trabalho de análise deve fazer aparecer o enunciado, considerando que "as coisas ditas dizem bem mais do que elas mesmas" (FOUCAULT, 1986: 127) O autor alerta ainda para a necessidade de conversão do olhar e da atitude para que se veja o enunciado em si mesmo. A análise das FDs deve estar centrada na descrição dos enunciados. E para que se chegue às FDs é preciso mapear esses enunciados que são aquilo que a constituem e lhe dão corpo.

Buscar a lei de raridade e o princípio de rarefação são algumas das tarefas que devemos cumprir para encontrar o enunciado e, por fim, a FD que o originou. Já que os enunciados são raros, segundo Foucault, buscá-los e interpretá-los é também "multiplicar os sentidos que o habitam" (op.cit.)

O que nos propomos a fazer, então, em nossa pesquisa, é buscar esses enunciados para tentar definir a que formação discursiva eles se alinham e se há formações discursivas em confronto no material que coletamos. Tentaremos, assim, fazer emergir os enunciados dos textos- materialidade discursiva sobre a qual nos debruçaremos – e mapear de onde vêm essas formulações e em que campo enunciativo se encontram.

Entendemos que a formação discursiva determina, de certo modo, o que pode e deve ser dito a partir do lugar de fala do sujeito, que é determinado histórica e socialmente. A formação discursiva se constitui num conjunto de enunciados que apresentam regularidades e são definidos pela sua relação com a formação ideológica. Nas palavras de Foucault,

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 1986: 43).

A formação discursiva reúne um conjunto de enunciados possíveis, mas as FDs não são estáticas, sofrendo transformações e estando em contínuo movimento, sendo inclusive atravessadas por outras FDs e pelo contexto histórico. As fronteiras das FD são mutáveis e é no dizer que os sentidos se produzem e que novos sentidos se instauram.

Retomando então a AD francesa, temos que o discurso é atravessado pela ideologia e que o sujeito que enuncia o faz sendo assujeitado por esta última que determina o seu dizer. E ainda consideramos o sujeito discursivo não como o indivíduo em si e sim o sujeito da linguagem e, como tal, “interpelado pela ideologia” (BRANDÃO, 2004: 110). O sujeito discursivo existe e fala dentro de um contexto social e é marcado pela posição que assume na sociedade. Sua fala é, portanto, sempre impregnada e determinada pelas condições em que é produzida e por isso o sujeito não pode ser considerado como “a fonte absoluta do sentido” (BRANDÃO, 2004: 110). Através de sua fala, outras falas se fazem presentes. Para a AD a idéia de que o sujeito enunciativo seja o primeiro a enunciar alguma coisa não passa de ilusão.

A noção de ideologia, por outro lado, é concebida a partir da linguagem. Entendemos a ideologia como “a condição para a constituição do sujeito e do sentido” (ORLANDI, 2003: 46) e assim temos que todo discurso é necessariamente ideológico. O sujeito é interpelado pela ideologia e seu dizer está sempre impregnado pela formação ideológica em que se insere, determinada pelas condições sociais do seu momento histórico, classe social etc. Portanto,

todo o discurso é passível de interpretação, apesar de, muitas vezes, o sujeito acreditar que apenas parte dele pode ser interpretado. O apagamento da interpretação gera uma ilusão de naturalização, como se o sentido já estivesse posto a priori. Orlandi afirma ainda que “as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações” (ORLANDI, 2003: 46). Ainda segundo a autora,

por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas (ORLANDI, 2003: 46).

A impressão de que o que é dito é natural e não poderia ser de outro modo é irreal. Na verdade, tudo o que é dito é passível de interpretação a partir do contexto em que é enunciado. Orlandi afirma que esse apagamento é ideológico e que é assim que opera a ideologia. Acrescenta ainda que o sujeito é interpelado por ela para se constituir como sujeito e poder enunciar e que as palavras têm seu sentido determinado pelas formações discursivas e suas relações. É justamente nesse encontro que se dá o interdiscurso, ou seja, a memória discursiva. A autora afirma que “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito afetado pela língua – com a história” (ORLANDI, 2003: 47).

Dessa forma, ao analisarmos as sequências discursivas, não trabalhamos com a ideia de indivíduo, mas de sujeito discursivo que enuncia do seu lugar de fala, demarcado pelo tempo histórico, pela ideologia e cujo discurso se alinha a uma formação discursiva (FD) determinada e que pode ser atravessado por outras FDs de acordo com a situação de enunciação.

Identificamos, muitas vezes, nos textos em questão, diferentes formações discursivas se manifestando, já que uma característica do sujeito é sua incompletude, e que ele se constitui enquanto sujeito no momento mesmo em que fala, sendo assujeitado pela ideologia, como já explicitamos anteriormente.

Para a AD, as condições de produção precisam ser levadas em conta porque dizem respeito às condições existentes fora do dizer mas que determinam histórica e socialmente o que se diz. A posição do sujeito do discurso determina o que ele pode e deve dizer. Já vimos com Foucault que não se pode dizer tudo em qualquer tempo. Certa coerção é exercida pelo próprio discurso sobre o que é dito e assim, ao analisar os enunciados precisamos levar em conta a posição do sujeito dentro (ou não) de uma instituição e o contexto social e histórico.

Instrumentalizados por esses conceitos, buscamos evidenciar algumas redes de sentido construídas a partir da criação do primeiro segmento de ensino e suas relações com a memória institucional. A partir da leitura de alguns documentos oficiais que falam da implantação do Pedrinho, procuramos determinar que redes de sentido foram criadas e a que formações discursivas em disputa se relacionam nos discursos ali encontrados, partindo da materialidade dos textos institucionais selecionados. Dialogando com esses documentos, temos também o texto transcrito de algumas entrevistas que realizamos, buscando ouvir outras vozes e ampliar as redes de sentidos a que já nos referimos.

Entendemos ainda que a articulação dos conceitos de representação, identidade, discurso e memória são muito importantes para este nosso trabalho. Devemos dizer então que compreendemos representação como a maneira como o CPEI vem sendo enunciado, discursivizado e a imagem que projeta para fora da instituição. Sentido esse que nos chega antes da própria instituição. Williams (2007) define o termo como a representação dos ausentes no sentido de amostra ou espécime típico. Assim, observamos que mesmo entre os que não conhecem de perto o CPEI, a imagem que se sustenta primordialmente é a de uma escola tradicional, construída para as elites e onde só os melhores teriam vez. E assim, vimos problematizando essa representação que o colégio faz de si, que se sustenta em enunciados como muitos dos já citados aqui e que ratifica a identidade institucional construída, identidade constituída numa memória discursiva que se apresenta dentro e fora de seus quadros.

Na seção que se segue, abordaremos a construção da memória que empreendemos, particularmente, através das entrevistas que realizamos.

3.3 A construção de memórias

Dentro da perspectiva de memória que apresentamos, consideramos importante relatar um pouco do processo de realização das entrevistas. Já que um dos nossos objetivos foi, o tempo todo, oportunizar uma construção de memória da criação do Pedrinho, tínhamos que, necessariamente ter acesso a alguns dos atores sociais que vivenciaram aquele processo. Entendendo ainda, como já afirmamos anteriormente, que toda memória é construída no processo de evocação da lembrança, não pretendemos aqui trazer uma verdade sobre o processo vi-

vido, e sim algumas memórias daqueles que ajudaram a implantar o Pedrinho. Ouvir algumas das pessoas envolvidas no processo de criação do primeiro segmento serviu para entender um pouco mais a escola e as relações que se estabeleceram dentro dela e também para pensar o Colégio Pedro II como um todo. Temos clareza ainda de que o momento em que foi realizada essa pesquisa interfere na construção das memórias e que o status do entrevistado também é determinante dessa construção. Assim, para um professor que ainda permanece nos quadros da escola, a evocação da lembrança da criação ocupa um determinado lugar necessariamente diferente da mesma lembrança evocada por um professor que já se aposentou do colégio. E foi justamente atrás dessa pluralidade de visões que construímos nosso trabalho. Nesta seção pretendemos, então, apresentar os autores que nortearam nossa metodologia para a realização das entrevistas, apresentar os entrevistados de maneira sucinta, o momento de realização das entrevistas e o contexto em que cada uma se realizou.

Gaskell afirma que “toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador)” (GASKELL, 2004: 73). Assim, as entrevistas que vimos realizando têm o caráter individual de entrevistas semi-estruturadas, ou seja procuramos seguir um roteiro que permita que o entrevistado fale sobre sua experiência no momento de implantação do Pedrinho e, também procuramos manter uma interlocução que possibilitasse o aparecimento de questões ou aspectos que não foram por nós pensados mas que pudessem se constituir em objeto de lembrança para os entrevistados.

Segundo Flick (2005), as questões devem ser mais ou menos abertas e permitir a explanação do entrevistado. Optamos por esse tipo de entrevista para que a diversidade estivesse garantida. Como há poucos documentos disponíveis acerca da implantação do primeiro Pedrinho, optamos por ouvir docentes que ingressaram no primeiro concurso. Se nosso intuito era também, de alguma forma, empreender uma memória da criação do segmento, fazia-se necessário entrevistar algumas pessoas envolvidas na empreitada. Qual foi, então, nosso procedimento? Através de mensagem eletrônica (e-mail) perguntamos a algumas professoras que ainda atuam em São Cristóvão e a outras com quem tínhamos algum relacionamento se concordavam em dar a entrevista e se teriam disponibilidade para tal. A partir das respostas e da disponibilidade de cada uma delas, fomos marcando os encontros. Além disso, como não encontramos documentos, sugeriram-nos, dentro da própria escola, que entrevistássemos o ex-Di-

retor Geral que foi Secretário de Ensino na gestão Tito Urbano da Silveira. Como o nosso primeiro entrevistado ocupou cargos de destaque e projeção pública, sua entrevista é a única em que se torna impossível guardar sigilo. Esse aspecto foi esclarecido junto ao mesmo e obteve sua concordância. Entretanto, para nos mantermos coerentes, não ele não será apresentado por nós pelo nome e sim pelo cargo ocupado naquela ocasião.

Ouvir o ex-secretário de ensino se mostrou uma escolha acertada para este trabalho já que sua fala representa o discurso da instituição uma vez que posteriormente veio a ser diretor-geral, cargo que ocupou durante duas gestões. Ao longo do trabalho de entrevistas algumas outras sugestões foram aparecendo. Por exemplo, Mayara sugeriu que se entrevistasse Dalila, funcionária do Pedrinho desde os primórdios. E concordamos por achar interessante ouvir a fala de um servidor não docente. Dalila, por sua vez, sugeriu a entrevista com Regina por achar que ela poderia contribuir de maneira significativa. E, por último, a entrevista com Ivete que não estava prevista no início do trabalho, se deveu à necessidade de confirmar informações que obtivemos em apenas uma das entrevistas mas que não foram mencionadas por nenhum outro entrevistado. No próximo capítulo apresentaremos mais detidamente o processo de realização das entrevistas.

Nosso interesse com as entrevistas foi possibilitar um diálogo com os documentos que existem sobre a criação do Pedrinho. Considerando que memória e esquecimento andam sempre de mãos dadas, somos sabedores de que os relatos que trazemos para análise estão também carregados de esquecimentos, esquecimentos esses que também significam e ocupam seus lugares nessas memórias que nos propusemos construir.

Neste terceiro capítulo, buscamos problematizar as relações entre memória e discurso articuladas aos conceitos de representação e de identidade, tendo em vista as concepções de Halbwachs, Pollak e ainda os conceitos da AD francesa apoiados em Eni Orlandi, Pêcheux e no conceito de FD de Foucault. Buscamos também falar um pouco sobre nosso propósito na realização das entrevistas que redundou na construção de algumas memórias sobre a implantação do primeiro segmento. Fazemos questão de repetir que esta não é a memória do Pedrinho, e sim um conjunto de lembranças evocadas a partir de nossa intervenção. Se outro pesquisador resolver coletar outras memórias sobre esse momento da vida institucional, provavelmente obterá outros dados e muitos outros olhares igualmente interessantes, já que entendemos a memória como algo dinâmico, que se transforma de acordo com os quadros sociais

em que estamos inseridos no presente e com nossas perspectivas para o futuro.

No capítulo que se segue, procuramos problematizar a AD e o trabalho com as entrevistas, apresentamos a codificação utilizada para a apresentação dos textos das entrevistas e falamos um pouco sobre essas escolhas. Em seguida, apresentamos nosso universo de pesquisa e os documentos com os quais trabalhamos. Contextualizamos ainda cada entrevista realizada e, por fim, apresentamos a análise que fizemos das sequências discursivas que se constituem na materialidade discursiva que escolhemos para compor nosso corpus, a partir de três eixos que elegemos como os mais produtivos para nosso trabalho. Os eixos procuram responder às perguntas que enunciámos no início deste trabalho. Assim, o primeiro eixo, que procura mapear as justificativas para a criação do primeiro segmento busca responder à questão levantada no início deste trabalho a respeito do momento da criação, entendendo o Pedrinho como um marco na história institucional na medida em que inaugura a inclusão de um segmento composto por crianças. O segundo eixo discute a relação que se estabeleceu entre docentes do Pedrinho e do Pedrão e procura responder às perguntas que versam sobre que estratégias a instituição utilizou para integrar à nova escola ao corpo veterano e qual a reação da escola a essa criação. E, por último, o eixo que problematiza a presença do primeiro segmento dentro do CPII e suas consequências, responde às questões levantadas a respeito das influências dessa criação para a instituição e procura determinar que escola é hoje o CPII.

4. FALANDO SOBRE OS DOCUMENTOS E AS ENTREVISTAS

Neste capítulo buscaremos situar a pesquisa no seu sentido estrito procurando, em primeiro lugar, explicitar nosso entendimento das entrevistas que participam do nosso universo de análise, problematizar a transcrição das mesmas e apresentar uma codificação que facilite a leitura dos extratos utilizados. Mais adiante, apresentamos o universo de pesquisa de onde retiramos as sequências que compõem nosso corpus, discorremos brevemente sobre os documentos analisados e sobre as entrevistas feitas para, depois, apresentar a análise dos dados propriamente dita, organizada a partir de eixos que consideramos produtivos para o diálogo estabelecido entre documentos e entrevistas.

4.1. AD e as entrevistas

Considerando que, habitualmente, a AD de vertente francesa trabalha com a linguagem escrita e não a da oralidade, faz-se necessário apresentar alguns aspectos com os quais nos deparamos e como estamos nos situando nessa discussão.

Ao nos dedicarmos a este trabalho, procuramos inicialmente os documentos que pudessem nos fornecer material para a análise e que possibilitassem responder às questões de pesquisa que nos pusemos, inicialmente. Entretanto, verificamos que o que havia disponível não esclarecia nossos questionamentos nem aquietava nossas dúvidas. Pusemo-nos então a realizar entrevistas com servidores do colégio a fim de coletar material que nos permitisse construir um corpus que desse conta das nossas perguntas de pesquisa.

Sabemos que outras linhas de pesquisa da linguística trabalham com entrevistas e oralidade mas como nossa escolha de aporte se deu na linha baseada em Michel Pêcheux, precisávamos nos manter coerentes com essa escola sem, entretanto, desprezar o material que coletamos.

Buscamos então outras experiências com a oralidade, dentro da perspectiva da AD. E o que encontramos, embora não tenha o mesmo tipo de abordagem, se aproxima do que nos

propusemos a fazer.

Onice Payer (2005), em seu trabalho "Discurso, memória e oralidade" considera que os dados obtidos em pesquisa de campo feita através da oralidade devem "ser considerados como fatos discursivos, uma vez que os discursos que se encontram na oralidade são, também eles, historicamente produzidos" (PAYER, 2005: 47). A autora considera então que a oralidade também é historicamente produzida e também "um lugar sócio-histórico de produção e de circulação de sentidos"(PAYER, 2005: 47), já que esses discursos também se envolvem e dialogam com as demais práticas discursivas na sociedade em que se inserem. O outro aspecto que a mesma autora destaca diz respeito à memória como uma construção possível, o que se enquadra em nossa perspectiva, e não numa memória pré-existente com um conteúdo que "já está lá, pronto para ser resgatado"(PAYER, 2005: 47). Payer assinala que há uma tensão entre o retorno das lembranças e o esquecimento que ela distingue como dois níveis da memória discursiva: "memória constitutiva" e "memória formulada". A primeira se constitui no indizível, aquilo que não se pode dizer ou lembrar e a segunda aquilo que se narra, que se diz, que é contado, de fato. Aqui podemos fazer uma aproximação com Bahktin (1997) que nos alerta para o dialogismo presente na linguagem, demonstrando que toda fala sempre responde a uma outra e que estamos inseridos num contexto de falas que nos antecedem e sempre nos remetemos a elas.

A mesma autora considera ainda que o trabalho com a oralidade, à semelhança do que a AD prega em relação ao discurso escrito, deve levar em conta as condições de produção do discurso oral que se abordará. O que difere, no entanto, é que, para além da transcrição, da preocupação em traduzir de maneira fiel o que o entrevistado disse, a referida autora propõe que se leve em consideração que o discurso oral não deve ser tomado como mais um apêndice para o que já está escrito e sim como um "outro lugar de fala", uma outra "posição discursiva", outros "pontos de partida das interpretações", "outras racionalidades" (PAYER, 2005: 48). Levando-se às últimas consequências, segundo sua experiência de pesquisa, a autora assinala que pode-se através da oralidade encontrar-se a "diferença na pesquisa: um outro sujeito na/da história" (PAYER, 2005: 48).

Considerando-se esses aspectos e entendendo que a forma como a oralidade constrói o discurso difere da do discurso escrito, julgamos necessário contextualizar as entrevistas feitas de modo a deixar bastante claro quais as condições de produção dos discursos que tomaremos

para nossas análises.

Contextualizamos aqui a realização de cada entrevista, em seus diferentes momentos (dentro da própria pesquisa). Em primeiro lugar, entendemos que as situações de entrevista foram criadas por nós. No nosso caso, propusemos a entrevista diretamente a todos os nossos entrevistados, nos moldes e segundo os passos já explicitados anteriormente. Há que se considerar também o fato de a pesquisadora integrar o corpo docente do Colégio Pedro II – campo de nossa investigação. Temos certeza de que isso interfere na medida em que os entrevistados (quase todos) são ou foram colegas de trabalho e têm uma relação, pelo menos profissional, já estabelecida com a entrevistadora. Não afirmamos que isso nos trouxe apenas facilidades, mas também dificuldades, na medida em que quando se fala para alguém que conhece o assunto, corre-se o risco de não se dizer tudo o que se pensa, considerando que o outro (entrevistador) já sabe o que se pensa sobre isso ou aquilo. De novo a responsividade da linguagem de que nos fala Bahktin (1997). Ao falar para alguém que faz parte do corpo docente, muitas vezes o entrevistado omite vários aspectos ou opiniões por considerar que são do conhecimento de todos que integram o quadro. Fosse a pesquisadora de fora do CPEI, certamente o diálogo se daria em outras bases. Apenas duas das seis entrevistadas não tinham contato anterior com a pesquisadora.

Marcamos data e local em momento oportuno para o entrevistado. Uma das entrevistas precisou ser remarcada porque houve um imprevisto. Tudo isso interfere necessariamente nos discursos produzidos, no que cada um pensou ou conjeturou a respeito da entrevista e de suas finalidades e ainda do que cada um teria a contribuir com a pesquisa. Surpreendemo-nos como alguns dos entrevistados se mostraram um pouco tensos com a entrevista já que iam falar sobre algo tão distante no tempo, mas tão presente em suas vidas e até mesmo perturbador, muitas vezes.

Solicitamos aos entrevistados a autorização para gravar as entrevistas. Houve, em mais de uma entrevista, momentos de emoção compartilhada por entrevistado/entrevistador quando o assunto tocava a ambos, o que aparece indicado nos anexos que trazem a íntegra da transcrição de cada uma delas.

Realizadas as entrevistas, passamos à tarefa de transcrevê-las. Essas transcrições foram feitas todas pela própria pesquisadora – momento privilegiado de ouvir incansavelmente as falas dos entrevistados e de perceber os novos significados que se construía através dessas

falas. Mais adiante, no próximo item, nos debruçaremos sobre as transcrições, então, não nos antecipemos.

Antes de prosseguir apresentando a contextualização das entrevistas, devemos reafirmar nosso entendimento da lacuna que deixamos em aberto neste trabalho. Ouvimos apenas servidores do Pedrinho. Nos marcos do tempo que dispúnhamos não nos seria mesmo possível ouvir os servidores do Pedrão (segundo segmento e segundo grau) que atuavam no colégio no ano de 1984. Assim, reiteramos que a perspectiva adotada por nós fez emergir memórias da criação do Pedrinho, na visão dos professores que nele atuaram e não na visão dos veteranos que os receberam. Sabemos que é uma visão parcial que procura dar voz a um segmento que, a nosso ver, foi um tanto apagado dentro do CPII, pelo menos durante algum tempo.

A primeira entrevista que realizamos, cuja transcrição consta no anexo J, foi realizada em dezembro de 2009. Foi feita com o Secretário de Ensino da época em que o Pedrinho foi implantado que, depois, veio a ser Diretor-Geral do CPII até o ano de 2007. A entrevista teve duração aproximada de 45 minutos. O professor foi aluno do Colégio Pedro II e na década de 60 retornou como professor. Sua trajetória se dividiu entre a Universidade do Estado da Guanabara (hoje UERJ) e o CPII. Na Universidade, chegou a vice-reitor. E no CPII, depois de um tempo cedido ao Ministério do Interior, retornou em 1980, durante a administração do Professor Tito Urbano da Silveira, quando atuou na Secretaria de Ensino. Em 1994 foi eleito em votação direta para Diretor - Geral do CPII. Em 2004, escreveu o livro *Histórias do Velho Colégio Pedro II*, em que narra episódios diversos de sua trajetória dentro do CPII e dias depois da nossa entrevista lançou outro livro intitulado *O Colégio Pedro II de ontem, hoje e futuro: uma visão e análise crítica e prospectiva, sobre a história do CPII*.

Os nomes dos entrevistados que se seguem foram modificados para guardar o sigilo de suas identidades e alguns dados como datas e unidades em que atuaram foram omitidos pela mesma razão.

Débora foi a segunda entrevistada (Anexo K). Sua entrevista aconteceu no dia 26 de março do corrente ano, na Unidade São Cristóvão I e teve a duração aproximada de 15 minutos. Sua entrevista foi curta talvez por inexperiência da pesquisadora. A professora, por sua vez, mostrou-se um pouco constrangida por não lembrar de muitas coisas devido ao seu pouco envolvimento com o CPII na ocasião. Débora ingressou em 1984, quando cursava a universidade e trabalhava em outra rede de ensino, o que justifica o envolvimento diminuído naquele

momento com a nova escola. Esta professora ainda atua, em sala de aula, na Unidade São Cristóvão I, tendo passado por diferentes séries e atividades dentro da Unidade Escolar. Está prestes a se aposentar.

A terceira entrevistada foi Mayara (Anexo L) e sua entrevista aconteceu na residência da própria, durando cerca de 30 minutos, no dia 08 de abril de 2010. A entrevistada é professora aposentada, ingressou no primeiro concurso e ocupou diferentes cargos na instituição ao longo de sua trajetória, tendo, inclusive, dirigido uma Unidade Escolar de Pedrinho durante alguns anos, e tendo atuado, também, em diferentes unidades escolares.

A quarta entrevistada é Joana (Anexo M) que concedeu a entrevista também em sua casa, no dia 15 de abril e cuja conversa teve duração aproximada de 40 minutos. Joana tinha experiência na rede particular de ensino ao ingressar no colégio. Atuou, no momento da implantação, em setor de apoio ao trabalho docente e chegou a integrar um grupo junto à secretaria de ensino para preparar a implantação de outra unidade escolar de primeiro segmento, tendo sido remanejada para lá quando de sua implantação em 1986. Também está aposentada do colégio, onde atuou, durante a maior parte do tempo, no Pedrinho de São Cristóvão. Nos últimos anos de trabalho, atuou em outra unidade escolar junto ao Pedrão (segundo segmento). Joana é, na verdade, uma velha conhecida, já que atuamos juntas durante muito tempo em São Cristóvão, em vários projetos dentro da Unidade. Foi uma entrevista longa e divertida, mas apesar de já nos conhecermos há muito, Joana contou coisas que eu desconhecia por completo, como a própria íntegra da entrevista pode comprovar, em anexo.

A quinta entrevistada foi Dalila (Anexo N). A entrevista aconteceu no dia 29 de abril de 2010 e teve duração de 30 minutos aproximadamente. Foi realizada na casa da entrevistada que me recebeu apesar de não nos conhecermos anteriormente. Dalila ingressou no Colégio Pedro II, em 1983, através de um concurso para servidores que, na época, participavam da seleção sem saber em que órgão governamental seriam lotados. Foi alocada na Secretaria de Ensino onde trabalhou diretamente com a primeira diretora da Unidade São Cristóvão II (o Pedrinho, na época). Quando o Pedrinho foi criado, foi a primeira servidora da nova Unidade Escolar. Quando da criação da Unidade Tijuca, foi transferida, juntamente com a mesma professora que foi designada para dirigir a nova Unidade Escolar, em 1987. Atua até hoje na mesma unidade, tendo desempenhado, ao longo desses anos, diferentes atividades. A entrevista de Dalila teve um caráter diferente porque o primeiro contato foi feito para solicitar a entrevista,

já que não nos conhecíamos antes. Devemos destacar sua generosidade e sinceridade ao partilhar suas lembranças e suas emoções.

Regina foi a sexta entrevistada (Anexo O) e também vivenciou experiências diferentes dentro do CPIO já que, como Mayara, ocupou cargo de direção e, como Joana, atuou no Pedrão, tendo passado por diferentes unidades escolares, estando agora aposentada. Sua entrevista aconteceu no dia 10 de setembro de 2010 e foi realizada na Biblioteca do Pedrão do Engenho Novo. Devo abrir parênteses para agradecer à equipe que nos recebeu lá que foi muito receptiva. Também não nos conhecíamos (Regina e a pesquisadora) e nosso contato foi mediado por uma colega da Unidade São Cristóvão. Falamos por telefone e acertamos a realização da entrevista. Na primeira data marcada, houve um imprevisto e foi preciso adiar o encontro, que acabou acontecendo poucas semanas depois.

A última entrevistada, Ivete (Anexo P), há anos se desligou do CPIO para atuar, exclusivamente, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Embora já nos conhecêssemos anteriormente, nosso contato foi motivado pelo interesse em ouvir mais sobre algumas informações específicas a respeito do Pedrinho da Unidade Engenho Novo que só haviam sido mencionadas por uma das entrevistadas. Nosso encontro se realizou nas dependências da UERJ, no dia 13 de outubro de 2010 e teve a duração aproximada de 30 minutos, em meio aos muitos afazeres da professora que, generosamente, disponibilizou o seu precioso tempo.

Necessário ainda assinalar que todas as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e em seguida encaminhadas às entrevistadas para revisão e concordância com sua divulgação neste trabalho, à exceção da primeira. Algumas entrevistadas solicitaram pequenas modificações no texto que foram feitas ou até mesmo algumas omissões de comentários de caráter muito pessoal.

Tendo assim contextualizado os entrevistados e a realização das entrevistas, destacamos o fato de que a primeira entrevista se deu em dezembro de 2009 e a última em outubro de 2010 – já na fase final deste estudo. Analistas de discurso que nos propomos a ser, precisamos deixar claro que as condições de produção desses discursos também foram diferentes em cada um destes momentos. Embora o questionário tenha sido o mesmo para todas as entrevistas, nosso olhar e, mais que isso, nossa postura dentro de cada entrevista também foi, necessariamente, marcada pelo momento em que ela se realizou. Ao final do processo, já tínhamos reunido mais dados e também tínhamos uma visão mais ampla das contribuições, por isso talvez,

nossas intervenções possam ter sido um pouco mais diretas.

Passamos, então, a discorrer brevemente sobre as transcrições de tais entrevistas.

4.2 Transcrições

É necessário que se diga que nessas transcrições procuramos manter o texto escrito o mais próximo possível do oral, respeitando sua lógica e sua gramática peculiares. Entretanto, Maia (2006) nos alerta para o fato de que “pontuar, pela transcrição, é interpretar, é colocar-se subjetivamente no trabalho. Interpretar é propor um sentido, sentido este só possível de acordo com a relação estabelecida entre quem ouve e quem fala, ambos situados em alguma posição sócio histórica” (MAIA, 2006: 37). Consideramos assim que nossa transcrição não pode ser isenta de forma alguma e assumimos os riscos no ato de transcrever e pontuar. Ou por outra podemos dizer que, no ato da transcrição, já estamos propondo a nossa leitura quando interpretamos o texto falado ainda que tentemos transcrever da maneira mais aproximada possível ao que transcorreu na entrevista. Entendemos assim que o texto produzido a partir das entrevistas já sofre uma primeira interferência que é a daquele que transcreve, no caso aqui, a própria pesquisadora. Lembramos mais uma vez Bahktin (1997) que destaca a atitude responsável da linguagem. Assim, sabemos que quando falamos estamos sempre nos reportando a outras falas, procurando responder a enunciados mesmo que eles não estejam sendo postos para nós naquele momento. Dessa forma, no trabalho de transcrição também fazemos a nossa leitura que, por sua vez, interpreta responsivamente o que é dito.

Importante ainda registrar que os textos finais das transcrições foram devolvidos para os entrevistados a fim de que eles lessem, revisassem suas falas e concordassem com a divulgação do material. Em quatro entrevistas houve a necessidade de se cortar algum trecho da fala ou de modificar alguns termos que pareceram ao entrevistado fortes demais quando escritos ou ainda para se proceder a uma limpeza das excessivas marcas de oralidade. Esses procedimentos foram feitos e o material com que trabalhamos tem a autorização dos informantes para tal. Temos clareza, entretanto, que sofreram pelo menos mais uma interferência (a do próprio interlocutor) além das inerentes ao trabalho de transcrever.

4.3. Universo de pesquisa

Apresentamos nesta seção nosso universo de pesquisa, procurando discutir as fontes utilizadas e ainda situando os documentos oficiais utilizados bem como as entrevistas realizadas.

Tomamos para nosso universo de pesquisa os documentos que listamos no item a seguir. Entretanto, faz-se necessário destacar que dos documentos intitulados Planos Gerais de Ensino, tomamos para análise apenas os textos introdutórios de cada um deles, intitulados “Palavras do Diretor”.

4.3.1 Os documentos e as transcrições das entrevistas

- Plano Geral de Ensino do primeiro segmento de 1984 – Palavras do Diretor
- Plano Geral de Ensino do primeiro segmento de 1985 - Palavras do Diretor
- Plano Geral de Ensino do primeiro segmento de 1986 - Palavras do Diretor-Geral
- Revista de divulgação FACTA Nov/Dez 1983
- Revista de divulgação FACTA Jan/Fev 1984
- Revista de divulgação FACTA Mar/Abr 1984

E ainda as entrevistas que discriminamos no quadro que se segue:

Entrevistado	Cargo	Realizada em	Observações
Professor Choeri	Professor	Dez /2009	Foi Secretário de Ensino e depois Diretor-Geral.
Débora	Professora	Mar/2010	Ainda ativa na Unidade
Mayara	Professora	Abr/2010	Foi diretora, atuou em 2 unidades. Está aposentada.
Joana	Professora	Abri/2010	Atuou em 3 unidades de Pedrinho e no Pedrão. Está aposentada.
Dalila	Servidora Técnico-Administrativa	Mai/2010	Atuou em duas Unidades de Pedrinho. Ainda ativa.
Regina	Professora	Set/2010	Foi diretora de Pedrinho e atuou no Pedrão. Está aposentada.
Ivete	Professora	Out/2010	Foi diretora de Pedrinho. Não está mais no CPII.

Quadro 3: Os entrevistados

4.3.2 Sobre nossas escolhas

Como já afirmamos anteriormente, o que encontramos não respondia às nossas perguntas sobre a criação do Pedrinho. Ademais, nossa abordagem teórica não pretende trabalhar com uma história da criação e sim com a memória daquele momento, que se manifesta viva e sujeita a novas construções nas lembranças dos servidores que participaram daquele momento fundador. Assim, nossa opção foi fazer dialogar as falas de alguns dos atores sociais que vivenciaram a criação do Pedrinho com os documentos institucionais que o Colégio produziu no momento inicial de apresentação do novo segmento para a instituição.

Sobre as entrevistas que realizamos é importante dizer que se passaram dez meses entre a realização da primeira e a da última entrevista, como já afirmamos anteriormente. Nossa perspectiva na pesquisa já tinha necessariamente se modificado, dado o amadurecimento da investigação e da realização do trabalho. Então, é inegável que nosso olhar diferente tenha proporcionado um outro desenvolvimento para estas e tenha influenciado até mesmo o trabalho de transcrição.

Inicialmente nos acercamos dos Planos Gerais de Ensino em busca de alguma informação sobre a criação do primeiro segmento. Deparamo-nos então com uma espécie de carta introdutória, assinada pelo então diretor-geral e intitulada "Palavras do Diretor". Esse texto cumpre o papel de apresentar o Plano Geral de Ensino sendo encontrado presente em todos os PGEs (dos diferentes segmentos de ensino). No texto que apresenta o PGE do Pedrinho encontramos, entretanto, um teor diferente já que há a tentativa de justificar a criação do primeiro segmento dentro da instituição. Entendemos que os documentos intitulados "Palavras do Diretor" foram motivados pela necessidade da administração apresentar à comunidade interna, as modificações pedagógicas que estavam sendo implantadas e, no bojo delas, a criação do Pedrinho. Assim, não são documentos que se encontrem habitualmente nas publicações oficiais da instituição. Nasceram, provavelmente, da necessidade de apresentar os planos de ensino dentro da perspectiva de reformulação do currículo do colégio, criando uma marca daquela administração e situando a comunidade escolar na nova política a ser colocada em prática a partir daquele momento, incluindo-se aí a criação do primeiro segmento.

Procuramos tomar o material discursivo dos textos a partir da perspectiva do lugar de fala do sujeito discursivo, da atividade desempenhada (de direção do CPEI), procurando assim

entender as transformações que se operam no discurso de acordo com a conjuntura interna e externa. Vale dizer ainda que os PGEs são constituídos de informações sobre a estrutura e funcionamento da nova Unidade e do currículo a ser praticado por ela, aspectos esses que não abordaremos em nosso trabalho.

Quanto ao outro tipo de documento analisado por nós - a FACTA - boletim oficial bimestral do Colégio – na seção que se segue, explicitaremos suas funções e sua existência na instituição.

4.3.3 As FACTAs

Como já citamos anteriormente, a FACTA é o boletim oficial do CPEI, desde outubro de 1970, quando saiu o primeiro número. Segundo informações colhidas no setor, a FACTA se destina a divulgar os atos institucionais, desde sua implantação. A revista pode ser bimestral ou mensal, de acordo com o volume de informações a serem veiculadas. Costuma sair ao final do bimestre (ou do mês) e o seu conteúdo é basicamente composto de atos administrativos diversos tais como licenças, concessões de aposentadoria, movimentação de servidores dentro do colégio etc.

Feitosa, apoiada na ergonomia contemporânea que “tem como foco analítico central as atividades de trabalho em situação” (FEITOSA, 1998: 38), caracteriza os escritos de trabalho numa dupla materialidade. A primeira diz respeito à atividade da linguagem em geral (nas modalidades oral e escrita) enquanto a segunda é caracterizada pela “permanência” do escrito (contemplando apenas a modalidade escrita). A autora classifica os escritos de trabalho e menciona os “institucionais, que têm como principal função construir, tanto para o público interno quanto para o público externo, uma imagem positiva da organização” (FEITOSA, 1998: 42), o que em nosso entender, parece caracterizar a publicação com a qual estamos trabalhando aqui.

Vale dizer que a FACTA, em nosso entendimento, se constitui num escrito de trabalho que desempenha a função citada acima, de construir para seus leitores uma imagem positiva da organização, ou pelo menos, durante certo período, desempenhou. A revista é periódica e circula internamente sendo distribuída a todos os setores e unidades escolares. Constam des-

nas revistas os atos institucionais como concessão de licença a docentes ou técnicos, remanejamento de servidores, concessão de pensões etc. Entretanto, durante o período com o qual estamos trabalhando, o CPII não dispunha de outro veículo de divulgação, e contava com um profissional da área de comunicação nesse setor. Então, as FACTAs, nesse período, apresentavam notícias ou notas sobre alguns eventos ocorridos na instituição. Daí termos encontrado três exemplares que noticiam a criação do Pedrinho e também a sua inauguração. Esses três números da revista nos interessam por conterem informações sobre a criação do primeiro segmento e por serem produzidas por uma instância institucional diferente da dos documentos intitulados “Palavras do diretor”. Enquanto estes últimos foram gerados no poder central do CPII, no corpo do projeto pedagógico, aquelas se constituem em escritos de trabalho institucionais que visam dar ciência aos servidores de atos internos, de caráter funcional e procuram construir, a nosso ver, uma imagem da instituição para a comunidade interna.

Os números da revista bimestral que tomamos para o nosso corpus de pesquisa são os de Nov/Dez de 1983, quando se encontra a primeira menção feita à criação ao Pedrinho; o de Jan/Fev de 1984, quando é mencionado o concurso realizado para ingresso de professores para o primeiro segmento de ensino; e o número de Março/Abril de 1984, que informa sobre a festa de inauguração do primeiro Pedrinho, o da Unidade São Cristóvão.

Conhecedores da FACTA, pensamos não encontrar ali menção à criação do Primeiro Segmento, mas quando estivemos no NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória) do CPII fomos alertados para a possibilidade de haver algo nas revistas, já que naquela época elas continham mais do que os atos institucionais, o que, de fato, se comprovou. Desconhecíamos o fato de que o boletim tivesse tido outras características no período que nos interessa para a pesquisa, diferentemente de hoje em dia.

Apresentadas essas considerações iniciais acerca do material analisado, passaremos a apresentar a análise dos dados a que procedemos, subdividindo-a em alguns tópicos que sintetizam questões que consideramos produtivas nos dois tipos de documentos e nas entrevistas e que nos permitem ampliar nosso olhar sobre a instituição e os discursos que a cercam. Iniciamos contextualizando documentos e entrevistas nos seus devidos tempos, de forma a ter claro em que condições foram produzidos.

4.4 A análise dos dados

Iniciamos nossa análise apresentando alguns eixos que elegemos para problematizar, a partir das entrevistas e da leitura dos documentos. O primeiro diz respeito a) à justificativa para a criação do Pedrinho que, inicialmente, nos pareceu um tanto nebulosa. À medida que as entrevistas foram se realizando, percebemos um afunilamento na direção das opiniões que coletamos. A segunda categoria que elegemos diz respeito b) às relações que os docentes estabelecem entre si nos dois segmentos: Pedrinho e Pedrão. É importante assinalar que estamos trabalhando com a ideia de relacionamento entre docentes e ainda que trabalhamos na perspectiva dos professores do Pedrinho. Não aprofundamos outro tipo de relacionamento nem tampouco ouvimos os servidores das unidades de segundo segmento ou de segundo grau, intituladas como Pedrão. Já explicitamos anteriormente nossas escolhas (cf. 3.4) e destacamos como era a feita a seleção para ingresso no CPII naquele período (para cargos técnico-administrativos). Os concursos não eram específicos para um ou outro setor da administração pública. Assim, o indivíduo prestava um concurso e ao assumir é que ficava sabendo onde seria lotado – se numa escola como o CPII ou num outro órgão público com características totalmente diferentes. Assim sendo, nosso interesse não se voltou para os servidores não docentes. Apesar disso, entrevistamos uma servidora técnico-administrativa como já esclarecemos anteriormente, mas não nos aprofundamos no relacionamento entre estes e a nova escola. E a terceira categoria que analisamos se refere c) à presença e atuação do Pedrinho dentro do CPII e suas consequências.

Para apresentar nossa análise, em primeiro lugar, problematizaremos as condições de produção de cada um dos documentos analisados e das entrevistas, entendendo que os momentos históricos são diferenciados e o lugar de fala de cada um dos enunciadores é bastante peculiar. Concordando ainda com Bahktin (1997) que nos alerta para a responsividade que todo discurso apresenta, consideramos fundamental situar os momentos em que esses discursos foram produzidos e o contexto em que isso se deu para que se possa compreender com que outras falas eles dialogam.

Feito isso, passaremos a apresentar algumas sequências extraídas da fala dos entrevistados sobre os eixos que escolhemos para estabelecer o diálogo entre documentos e entrevistas. Apresentamos as sequências destacadas em forma de quadros por considerar que essa forma

de apresentação possibilita uma leitura vertical, permitindo o estabelecimento de um diálogo com as demais sequências, dando maior visibilidade aos aspectos que queremos ressaltar. O quadro 4, na página 92, apresenta enunciados sobre o porquê de se criar o Pedrinho. A partir dele, teceremos algumas considerações, passando depois aos outros aspectos e quadros.

4.4.1 Condições de produção dos documentos e entrevistas

Em primeiro lugar há que se precisar as condições de produção dos discursos que vamos analisar. Como já afirmamos anteriormente, estas dizem respeito às circunstâncias em que o enunciado se realiza. Eni Orlandi (2003) distingue duas modalidades de condições de produção: as de contexto imediato e as mais amplas. Num contexto imediato, temos as circunstâncias da enunciação – quem diz, o que diz, para quem, a partir de quê etc. Num contexto mais amplo temos o contexto social, histórico e ideológico.

Vamos iniciar nossa análise caracterizando o contexto amplo de produção dos primeiros documentos, de 1984, já que entendemos que todo discurso é construído num momento histórico e que seu sentido decorre desse contexto. Vale dizer que se observa uma diferença importante entre as condições de produção (amplas) do discurso de 1984 e o de 1986, em particular. E, de certo modo, também nas condições de produção mais imediatas, já que em 1984 o primeiro segmento era ainda uma proposta e uma promessa. E em 1986 já era uma realidade em pelo menos duas unidades, iniciando sua implantação numa terceira unidade escolar do Colégio.

Em relação a 1984, o país encontrava-se no final do governo Figueiredo, pós-ditadura, sob a vigência da Lei 5692/71 na Educação, num contexto social de clamor por eleições, restabelecimento da democracia e dos direitos dos cidadãos, para falar do aspecto mais amplo. Assinalamos a vigência da Lei 5692/71 que acabara com o exame de admissão e que propunha ainda o estabelecimento do Ensino Profissionalizante no segundo grau. Pelas informações que obtivemos, o prédio onde foi instalado o primeiro segmento de São Cristóvão foi construído para ser ocupado por uma escola polivalente do MEC, de acordo com o PREMEM – projeto este que foi implantado em diversos municípios do país.

Observando-se o contexto de produção do discurso no seu aspecto mais imediato, assinalamos as dificuldades pelas quais o colégio passava. Dificuldades essas devido ao esvaziamento que era decorrente da pouca procura por parte da população ocasionada em parte, pela mesma lei que impedia o exame de admissão e, por outro lado, devido a problemas internos que já caracterizamos no segundo capítulo. Segundo uma de nossas entrevistadas, o colégio chegou a ter seis alunos em turma. O número de matrículas tinha se reduzido de forma a pre-nunciar a permanência apenas do ensino de segundo grau. Para sair da crise, algumas estratégias foram implementadas como já relatamos e, por fim, o colégio acenou com a implantação do primeiro segmento. Ora, num colégio tradicional como o Pedro II, receber uma clientela de crianças, com acesso por sorteio público e ter que contratar professores em nível de segundo grau (antigo curso normal) era uma grande novidade e não é de se espantar que não fosse muito bem recebida pelos veteranos da escola.

Vinco (2006) confirma essa idéia dizendo que “assim se diz que foi o ‘nascimento’ do ‘Pedrinho’: desejado pelo Diretor-Geral, rejeitado ao menos por uma parcela significativa dos professores do ‘Pedrão’, os quais, diz-se, manifestavam certo desconforto em receber alunos admitidos através de sorteio” (VINCO, 2006: 56). E o ex-Secretário de Ensino confirma isso, na entrevista, dizendo que “o professor veterano não via/ não via primeiro com muita simpatia o Pedrinho, não, entendeu? Não via. Não via. Por preconceito.” (Entrevista 1, p. 197).

Uma de nossas entrevistadas, Débora, professora que ingressou no primeiro concurso, em 1984, quando perguntamos acerca das relações com os professores veteranos da escola, respondeu: “a gente não tinha muito contato com os professores do Pedrão no início /.../ Nós/nós trabalhávamos e ficávamos muito + com nós mesmos” (Entrevista 2, p. 202).

Essa fala denuncia a distância entre os segmentos. Claro que as duas escolas são separadas e independentes no sentido do funcionamento, entretanto por que tamanha distância no momento de implantação se os alunos prosseguiriam seus estudos necessariamente dentro da mesma escola?

Retomando a análise do documento, devemos observar ainda o sujeito desse discurso. Eni Orlandi chama a atenção para a contradição que envolve o sujeito da sociedade atual. Ele é ao mesmo tempo livre para dizer o que pensa, mas também submisso à língua e às condições histórico-sociais e ao lugar de onde fala. Isso é o que a AD chama de assujeitamento. Nas palavras da própria autora, temos

a forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento (ORLANDI, 2003: 50).

Assim, entendemos que o sujeito apesar de autônomo em seu dizer, o faz sempre determinado pelas condições histórico-sociais e pela sua filiação ideológica. Inserido numa FD, o sujeito enuncia aquilo que lhe é permitido por esta. Para Orlandi, o sujeito é resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia e do seu assujeitamento por ela. Então ele diz, mas não tem controle total sobre o que diz, outros dizeres falam através dele.

Em 1986, data do terceiro documento “Palavras do Diretor”, entretanto, já vivíamos um outro momento. A eleição ainda indireta de Tancredo Neves e a posse de José Sarney acenavam com a redemocratização e os discursos que se produziam na sociedade eram diferentes. Na educação, também, muitas mudanças se processavam e aqui no Rio tínhamos Leonel Brizola no governo do estado e vivia-se o momento dos CIEPs. Observa-se então mudança significativa no documento em relação aos anteriores. Mais adiante apresentaremos esses dados com detalhes, mas é importante ressaltar que a mudança na conjuntura política determina uma alteração sensível no discurso produzido. Ainda mais se pensarmos que é um documento produzido por uma escola pública federal, subordinada ao Ministério da Educação e Cultura e que, necessariamente, se vincula aos governos centrais. Embora o autor do texto seja o mesmo, o discurso que encontramos nesse documento parece estar filiado a outro campo enunciativo, marcado pela conjuntura de retomada da democracia e de intenso movimento popular.

Do ponto de vista da situação interna, tínhamos consolidadas as implantações de duas unidades de Pedrinhos (São Cristóvão e Humaitá) e a terceira unidade já em vista. O colégio começava a se reerguer e se povoar, o que também modifica a perspectiva do discurso apresentado. Observamos uma mudança significativa nesse discurso e atribuímos à posição do sujeito no momento da sua enunciação. Ora, um órgão público sendo ocupado pelo mesmo gestor mas num governo diferente, teria que, necessariamente, adequar o seu discurso ao novo status quo, à nova política defendida e implementada pelo novo governo. O autor do texto é o mesmo, mas o sujeito do discurso se modifica devido à sua posição que se mantém a mesma do ponto de vista do cargo/função na instituição, mas, por outro lado, sob a égide de uma outra administração pública que veicula e traz consigo um outro campo enunciativo e uma outra formação discursiva. O que se poderia dizer naquele momento, naquela posição institucional é

diferente do que se podia e devia dizer um ou dois anos antes.

Tendo sucintamente apresentado as condições de produção dos documentos por nós analisados, prosseguimos, estabelecendo alguns eixos que nortearam nossa observação e análise. São eles: a) as justificativas para a criação do segmento, b) a relação entre os dois segmentos e c) a presença do primeiro segmento dentro do CPII explicitado, a nosso ver, no slogan o "novo velho Pedro II". Começamos pelas justificativas para a criação do novo segmento escolar. Procuraremos estabelecer um diálogo entre entrevistas e documentos analisados.

4.4.1.1 As justificativas para a criação do Pedrinho

Apresentamos um quadro a seguir onde destacamos algumas sequências discursivas das entrevistas e dos documentos analisados que, nas primeiras, apresentam as ideias que os entrevistados têm sobre o porquê da criação do primeiro segmento no CPII e, nos seguintes, as justificativas oficiais para tal ato institucional, respectivamente. Em seguida, vamos procurar discutir um pouco essas formulações e articulá-las ao contexto que já caracterizamos anteriormente, procurando problematizar os efeitos de sentido que algumas formulações proporcionam.

Entrevistado 1 (ex- secretário de ensino e ex- diretor geral) Anexo J (páginas 191-200)	<ul style="list-style-type: none"> - O problema é que o Pedro II desde a sua fundação obedeceu à legislação vigente. - O Colégio Pedro II foi apanhado de surpresa, não podia fazer exame de admissão - Começou a acabar suas turmas. - Secretaria do MEC não sugeriu nada. Nós fomos obrigados a fazer o Pedrinho porque a lei proibia o exame de admissão. Entendeu? A Lei, draconianamente, imaginando que o exame de admissão era um fator de evasão, da escola média, da escola fundamental, proibiu o exame.
Débora Anexo K (páginas 201 -207)	<ul style="list-style-type: none"> - O Pedro II tinha andado um período, assim, de uma certa baixa. - Tinha caído o número de alunos. - Eles achavam que tinha caído o nível também.
Mayara (ex-diretora) Anexo L (páginas 208-216)	<ul style="list-style-type: none"> - Pedro II passava por um momento de crise. - Classe média não procurava a escola. - Atribuíam a crise a um processo pedagógico fraco, desgastado. - Quiseram renovar o quadro do colégio, colocando o primeiro segmento com uma proposta nova. -Necessidade de acabar com o meio segmento e implantar o primeiro grau todo. - Proposta política do Professor Tito.
Joana Anexo M (páginas 217-231)	<ul style="list-style-type: none"> - Havia um discurso do diretor dizendo que achava importante que o CPII atendesse crianças de uma faixa etária mais baixa para que ingressassem no Pedrão de uma outra maneira.
Dalila (servidora) Anexo N (páginas 232-243)	Professor Tito tinha muita vontade que o Pedro II abrangesse desde o ensino fundamental até a faculdade.
Regina (ex-diretora) Anexo O (páginas 244-257)	Professor Tito queria fazer uma escola modelo da alfa até o fim do ensino médio.
Ivete (ex-diretora) Anexo P (páginas 258-267)	<ul style="list-style-type: none"> - PII estava destruído, desprestigiado, sucateado, com poucos alunos. - Ideia do Professor Tito era recuperar o CPII. - Professor Tito resolveu arriscar com o primeiro segmento como uma forma de botar gente dentro da escola, de reinvestir, de forçar a barra para o governo reinvestir. - Ele pega uma escola que está destruída, sem aluno, sem seriedade e sem trabalho e ele cria a Secretaria de Ensino, cria uma série de dispositivos de recuperação da qualidade de ensino e, nessa esteira, ele cria o projeto dos Pedrinhos.
PGE 1984 Anexo A	<ul style="list-style-type: none"> - Por que o Colégio Pedro II resolveu aceitar alunos para as primeiras séries do Ensino de 1º Grau? - Tal atitude se afigura plenamente consentânea com as tradições desta Casa. As primeiras letras e a arte de fazer contas foram ensinadas, nas origens desta Instituição, a meninos órfãos. - Cada dia mais se acentua a necessidade de ampliação da chamada rede de ensino básico, isto é, de alfabetização e de escolarização inicial da população infantil na faixa etária dos 7 aos 14 anos. Ensino oficial e gratuito, como preconiza a Constituição da República.
PGE 1985 Anexo B	<ul style="list-style-type: none"> - Sugestão - eis como se apresentou ao Colégio Pedro II a ideia de aqui se implantar a escolarização inicial do Ensino de 1o. Grau. - Desafio – eis como a direção -geral encarou essa mesma ideia.
PGE 1986 Anexo C	<ul style="list-style-type: none"> - Aproveitando, ainda, aspectos positivos da polêmica Reforma Passarinho, e aceito o desafio de manter, também, as quatro séries de escolarização inicial correspondentes ao antigo Curso Primário, nasceram os Pedrinhos.
FACTA 1983 nov/dez	<ul style="list-style-type: none"> - Neste 146o. Aniversário ele assinala a conquista da implantação do curso primário, com o qual forma-se um ciclo completo, desde o embrião do ensino até o 2o. Grau,

Anexo D	de formação humanística, cívica, moral, cultural e intelectual do educando, sedimentada na pedagogia da qualidade.
FACTA 1984 jan/fev Anexo E	
FACTA 1984 mar/abr Anexo F	A professora Ana Bernardes, com a eloquência e erudição – já conhecidas e admiradas no Colégio – falou dos benefícios que o Colégio Pedro II vem proporcionando à Educação e disse que as crianças - do primeiro segmento do 1o. Grau - não poderiam ser excluídas desses benefícios.

Quadro 4: Das justificativas

Lendo-se o documento "Palavras do Diretor" do PGE de 1984 (Anexo B), na sequência que abre o documento, encontramos

As páginas que ora se oferecem à leitura, à análise e à crítica dos estudiosos em problemas de Educação necessitam de uma breve explicação.

Talvez elas sejam os fundamentos de uma resposta à seguinte indagação: Por que o Colégio Pedro II resolveu aceitar alunos para as primeiras séries do Ensino de 1º Grau? (CPII, 1984a).

A primeira coisa que nos chama a atenção é a forma de justificar a implantação através de uma resposta. Bakhtin (1997: 294) nos diz que todo discurso é responsivo e nos remete sempre a outros enunciados, entendendo que nenhum discurso inaugura a fala, mas sim remete-se a outras falas. Essa concepção nos permite dialogar com Eni Orlandi (2003) quando assinala também que o “sonho adâmico” (ORLANDI, 2003: 35) de sermos os primeiros a enunciar alguma coisa não se realiza. Nossos discursos se relacionam sempre a outros discursos que, por sua vez, se relacionam a outros, constituindo uma enorme teia de discursos que existem antes de nós e aos quais estamos sempre respondendo ou nos remetendo. Esse modo de apresentar a justificativa para a criação do Pedrinho, no entanto, nos traz logo a idéia de que não foi sem disputa que o primeiro segmento foi implantado, ou ao menos sem um grau significativo de oposição. A construção discursiva da justificativa aparece em forma de resposta a uma questão: por que criar o primeiro segmento dentro do CPII? Interessa-nos a maneira como o sujeito discursivo diz, e essa escolha pela forma da resposta a uma pergunta nos parece bastante significativa porque pressupõe uma pergunta vinda de um interlocutor a quem é dirigido esse texto, seja à comunidade escolar, ou aos "críticos e estudiosos em educação" (CPII, 1984a), como menciona o próprio texto. O indício de oposição à criação é confirmado pelas entrevistas. Todos nossos entrevistados mencionam a rejeição inicial dos veteranos em relação ao Pedrinho. Mas esse é um assunto que abordaremos mais adiante. Por ora, fiquemos com as tentativas de explicar a criação do Pedrinho.

Em segundo lugar, nos chama a atenção a escolha do termo “aceitar” para justificar a implantação do segmento. O termo aceitar nos remete a uma cadeia parafrástica de palavras que poderiam ter sido utilizadas em seu lugar (implantar, introduzir, criar) e mais ainda à possibilidade da negativa: a recusa. Ora, as pessoas aceitam ou recusam convites e até mesmo propostas. Mas o que dizer de medidas institucionais? Pode uma instituição aceitá-las apenas? O uso do termo remete imediatamente a uma ação passiva, imposta ou sugerida, como prefere o documento. Se a Lei 5692/71 previa o ensino em 8 anos, e se o Colégio Pedro II se mantinha alheio a essa lei desde então, porque se justifica a criação do Pedrinho como a aceitação “de uma sugestão” (COLÉGIO PEDRO II, 1984a) do MEC? Sugestão ou força de lei? Localizamos aqui o que Eni Orlandi denomina de “esquecimento da ordem da enunciação”, ao destacar que “o modo de dizer não é indiferente aos sentidos” (ORLANDI, 2003: 35). Justificar a criação do Pedrinho como uma sugestão do MEC quando havia uma lei de Ensino que instituíu o ensino básico em 8 anos é, no mínimo, curioso. Até porque não é muito comum, especialmente sob uma ditadura, que os poderes centrais façam “sugestões” aos órgãos públicos e que elas possam ou não ser aceitas. No entanto, observando por outro ponto de vista, não podemos deixar de assinalar o fato de o Colégio Pedro II, não poucas vezes em sua história, ter deixado de cumprir a legislação vigente. A manutenção da jubilação até os dias de hoje é um exemplo disso, assim como a própria permanência do exame de admissão, sem falar na retenção no primeiro ano praticada em tempos de “promoção automática” e ciclos. Mas a fala do ex-Secretário de Ensino contradiz a nossa afirmativa e a versão apresentada no documento. Logo no início da entrevista, quando indagado a respeito dos motivos para a implantação do segmento, o professor respondeu que “o problema é que o Pedro II desde a sua fundação obedeceu à legislação vigente” (Entrevista 1, p. 191) e mais adiante afirma que “Secretaria do MEC não sugeriu nada. Nós fomos obrigados a fazer o Pedrinho porque a lei proibia o exame de admissão” (Entrevista 1, p. 199). O próprio ex-Secretário credita a iniciativa ao antigo Diretor-Geral, o que é confirmado pelos outros entrevistados, como se pode verificar, no quadro 4, à página 92.

Continuando a analisar as justificativas apresentadas, já no segundo documento, de 1985 (Anexo C), observamos a seguinte sequência que inicia o texto:

Sugestão – eis como se apresentou ao Colégio Pedro II a ideia de se implementar a escolarização inicial do Ensino de 1º Grau.

Desafio – eis como a Direção Geral encarou essa mesma ideia (CPII, 1985).

O par de vocábulos que abre o texto: sugestão/desafio, justificando a criação do Pedrinho provoca efeitos de sentidos que julgamos pertinentes considerar. O colégio se encontrava esvaziado e o MEC (pelo texto) acena com uma sugestão de implantação de um novo segmento (já previsto por lei havia pelo menos 13 anos), o colégio aceita a “sugestão” (COLÉGIO PEDRO II, 1984a) e a encara como um “desafio” (COLÉGIO PEDRO II, 1984a). Entendemos que aceitar a imposição de implantação de um primeiro segmento e simplesmente cumprir uma lei não produz um sentido de engrandecimento da instituição, mas aceitar um desafio tão novo e sem precedentes na história do colégio, sim. A forma como a situação é discursivizada nos parece bastante coerente com o discurso pelo qual o CPII se apresenta nas mais diferentes situações. A marca principal é a da tradição, da excelência e neste caso se acrescenta a marca da superação que vem ratificar o discurso ufanista que vimos procurando demonstrar como o escolhido para caracterizar o colégio.

Assim, retomando-se a fala do ex - Secretário, o Pedrinho aparece como uma solução quase que obrigatória para o problema que o CPII estava enfrentando. Não como um opção ou sugestão, mas como a única solução para preencher suas salas de aula outra vez, outrora disputadas.

Julgamos oportuno acrescentar que, em nossa pesquisa, não encontramos nos documentos oficiais (atas de reuniões) nada que indicasse alguma discussão anterior à criação do primeiro segmento antes do ato institucional que o criou. E que, segundo o mesmo entrevistado não houve nenhuma discussão anterior nos fóruns do colégio.

M - É porque eu tenho procurado os documentos da implantação. A portaria, o documento oficial que instituiu o Pedrinho eu li, sim, tive acesso. Mas, assim, é que eu encontro pouca coisa, então eu não sei se não tem mesmo muita coisa.

C - Não tem. Mesmo. Foi feito na marra. (Entrevista 1- p. 199).

Voltando ainda ao PGE de 1984, a primeira justificativa para a criação do Pedrinho evoca a memória institucional e a tradição do colégio. E busca nos primórdios anteriores à própria criação do CPII, sua resposta: o Abrigo dos Órfãos de São Pedro. Consultando-se a página do Colégio na parte que contém seu histórico vamos encontrar a referência ao Abrigo dos Órfãos de São Pedro como a mais remota origem do CPII.

A origem do Colégio Pedro II remonta à primeira metade do século XVIII, ao Abrigo dos Órfãos de São Pedro, obra de caridade da antiga paróquia do mesmo nome, no centro da cidade do Rio de Janeiro. O Bispo D. Antônio de Guadalupe fundou o Colégio dos Órfãos de São Pedro em 1733, por Provisão da Câmara

Eclesiástica e o transformou em Seminário de São Joaquim, também por Provisão Eclesiástica, em 1739, sendo localizado em antigo casarão da Rua Larga, atual Av. Marechal Floriano. O Rei D. João VI, por Decreto de 1818, extinguiu o Seminário de São Joaquim, sendo suas dependências utilizadas para o aquartelamento dos soldados do Corpo de Artífices e Engenheiros da Divisão Portuguesa, recém chegada o Brasil.

O Príncipe Regente D. Pedro, atendendo “às súplicas de vários moradores”, restabelece o Seminário de São Joaquim, em 1821, em seu prédio de origem.

Na época da Regência Trina, o Ministro do Império José Lino Coutinho mudou, em 1831, a natureza do educandário religioso pela implantação da habilitação para o trabalho, nas práticas de torneiro, entalhador, litógrafo, e pela instrução militar, “exercício das armas”, para a preservação da ordem pública.

Durante a Regência de Pedro de Araújo Lima, o Ministro Interino do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos, pelo Decreto de 02 de Dezembro de 1837, fundou o Colégio de Pedro II, em homenagem ao Imperador Menino no dia de seu décimo - segundo aniversário. O Imperial Colégio foi instalado nas dependências patrimoniais do antigo seminário, reformadas pelo arquiteto Grandjean de Montigny (ANDRADE, 2009).

O orfanato é, de certo modo, a herança mais longínqua do colégio mas, na verdade, o que o CPII herdou do orfanato foi apenas o espaço físico (e mesmo assim reformado por Grandjean de Montigny) que abrigou a primeira unidade escolar no centro do Rio. Por que então atender às crianças do primeiro segmento remete necessariamente aos “meninos órfãos” (COLÉGIO PEDRO II, 1984)? Interpretamos esse deslizamento como uma forma de dar ao projeto de criação do Pedrinho uma perspectiva de continuidade dentro da "forma reconhecível" (DOUGLAS, 1998) estabilizada para a instituição. Ora, se na sua origem o seminário atendia a uma clientela desprovida de posses e o Pedro II se instalou no seu lugar, a nova forma de acesso de alunos – o sorteio público – e a consequente heterogeneidade do corpo discente podem ser associados à tal início. Considerando que uma das construções discursivas mais recorrentes na representação do colégio é a de uma escola destinada às elites, que tinha o acesso realizado através de provas de seleção, de que maneira o acesso por sorteio público (não mencionado nos documentos) é assimilado pela instituição? A menção aos órfãos seria uma referência a um papel assistencialista que a instituição teria tido em sua origem e que, com a implantação do Pedrinho, estaria sendo resgatada numa tentativa de aproximar essa implantação da centenária história do CPII.

Cunha Junior em sua tese sobre o Imperial Collegio de Pedro II analisa alguns aspectos que nos interessam. As quotas foram criadas, segundo ele, em virtude do uso do prédio do orfanato.

O governo imperial apoderou-se de um patrimônio que não era seu, mas do Seminário de São Joaquim, cujas rendas provinham, principalmente, do pagamento das mensalidades dos seminaristas que ali estudavam e de doações feitas pela comunidade da cidade do Rio de Janeiro. Como retribuição à população, o CPII deveria admitir gratuitamente um determinado número de alunos, todos pobres (CUNHA JUNIOR, 2008: 54).

Podemos então compreender que o acesso das crianças feito por sorteio público venha evocar a antiga dívida para com o seminário, acenando com uma perspectiva assistencialista na gênese da instituição. Segundo afirma Cunha Junior, entretanto, “tal concessão não era fruto de uma atitude benevolente e filantrópica do governo, mas uma exigência feita por deputados quando da conversão do Seminário de São Joaquim em Collegio de Pedro II” (CUNHA JUNIOR, 2008: 53). Assim, os “pobres” teriam vez no Colégio como uma forma de devolver à população o investimento no antigo Seminário, então desativado para dar lugar ao CPII, num ato bastante controverso na época.

Na segunda justificativa, encontrada no documento que estamos discutindo, o discurso se remete a uma “necessidade de ampliação da rede”. Esta agora pautada numa obediência ao chamado da lei e ao cumprimento de tarefas institucionais impostas pelos poderes constituídos e hierarquicamente superiores, de fora do Colégio. Um enquadramento à letra da Lei, ainda que um tanto tardio? Verificamos, por outro lado que, embora houvesse naquele momento, de certo, demanda e pressão para ampliação do oferecimento de vagas na escola pública, uma outra instituição federal como o Colégio Militar, por exemplo, jamais se enquadrou à essa Lei e sempre manteve seu acesso no segundo segmento, através de provas de seleção. Apesar de ser uma escola ligada às forças armadas e, portanto, bastante diferente da maioria dos colégios federais, parece-nos, então, discutível que o enquadramento à Lei 5692/71 fosse um imperativo. O próprio Colégio Pedro II mantém o acesso por concurso até os dias de hoje, apesar de naquela época ter que se valer de um artifício para realizar a seleção, como já mencionamos anteriormente.

Retomando a primeira justificativa já citada por nós, o texto assinala que a aceitação da sugestão do MEC não contradiz a tradição e evoca o orfanato como constituinte dos primórdios do colégio, na sequência que se segue: “primeiro, porque tal atitude se afigura plenamente consentânea com as tradições desta Casa. As primeiras letras e arte de fazer contas foram ensinadas, nas origens desta Instituição, a meninos órfãos” (CPII, 1984a). Na segunda, em contrapartida, encontramos uma justificativa pautada num discurso institucional, que parece buscar validação evocando instâncias superiores: “segundo, porque, nesta Cidade do Rio de Ja-

neiro, como em muitos centros urbanos do País, cada dia mais se acentua a necessidade de ampliação da chamada rede de ensino básico” (CPII, 1984a). E, citando a Constituição da República vigente à época, de 1946, o documento se refere ao ensino como “Ensino oficial e gratuito” (CPII, 1984a). De fato, na constituição citada, a caracterização do ensino é feita nesses termos. Entretanto, não podemos desconsiderar o interdiscurso que permeava a educação no Rio de Janeiro naquela conjuntura. Ocupava o cargo de governador do Estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, tendo como vice o Professor Darcy Ribeiro. A expressão usual no interdiscurso educacional da época era ensino “público e gratuito”. Aliás, até mesmo na emenda constitucional de 1969 já se verifica o uso do termo “pública” referindo-se à educação (BRASIL, 1969).

Entendemos que os dois termos têm significados bastante diversos e é necessário que se faça uma reflexão acerca destes e de seus usos. Em primeiro lugar, um ensino dito oficial não se constitui necessariamente num ensino público. Oficial remete a quem promove, e público remete a quem recebe ou tem direito a. A nosso ver, são perspectivas bem diferentes e até mesmo podemos dizer que os vocábulos se situam, nesse contexto, em paradigmas opostos. Um diz de quem promove, o outro a quem é dirigido. Levando-se em conta a não neutralidade da linguagem, a impossibilidade de sua objetividade, entendemos o discurso inserido no seu contexto histórico-social e determinado pelas circunstâncias em que ele se realiza. Sendo assim não podemos deixar de considerar que a constituição de 1946 (BRASIL, 1946) expressava um discurso possível no momento histórico-social do país em que foi promulgada, fruto de disputas de poder que, entretanto, já não era mais representativo da sociedade brasileira no ano de 1984. Temos, inclusive, bem clara ainda a lembrança do clamor popular por uma Assembleia Nacional Constituinte que corrigisse as distorções e escrevesse uma constituição mais adequada à nação daquele momento.

No ano de implantação do Pedrinho, o clamor por um ensino público de qualidade era a palavra de ordem dos movimentos populares em relação à Educação. Vinda inicialmente da oposição à ditadura e dos defensores da volta ao estado de direito, essa expressão foi sendo, entretanto, apropriada por outras formações discursivas, e consagrada pela constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Não é nosso intuito discutir as duas constituições ou suas apropriações discursivas, mas é preciso entender a que formação discursiva se filiava naquele momento o discurso que ora analisamos. Devemos ressaltar também que o ensino do CPII foi oficial desde sua gênese, mas não público e tampouco gratuito, no período imperial. A obrigatoriedade

de quota para os pobres é uma prova disso. Segundo Galvão,

Tanto os alunos internos como os externos pagariam o honorário que a título de ensino fosse fixado pelo governo. O governo poderia admitir até 11 alunos internos e 18 externos. Coincidentemente isto dava um total de 29 alunos gratuitos que era a mesma quantidade permitida no Seminário de São João Joaquim. Percebe-se também que era outra a noção de público porque estudar em colégio oficial significava para maioria pagar honorários fixados pelo governo (GALVÃO, 2003: 28).

Em nosso entender, a escolha pelo termo “oficial” ao invés de “público” alinha o discurso à antiga constituição e não ao interdiscurso que prenunciou a constituinte de 1988, o que é uma demarcação importante de alinhamento daquele sujeito discursivo a formações discursivas mais ligadas à tradição e a um modelo de educação pautado em bases bem distintas das que se viu serem defendidas durante o final do século XX.

Procurando-se observar as sequências discursivas destacadas das entrevistas com as servidoras, percebemos que outros sentidos foram e continuam sendo construídos. A idéia de que a criação do Pedrinho partiu do diretor Geral que "tinha muita vontade de que tivesse, no Pedro II, um+ um primeiro segmento." (Entrevista 5 – p. 233) ou ainda que desejava criar uma escola modelo da alfabetização ao segundo grau é uma representação recorrente dentro da escola. É atribuído ao Diretor Geral da época a criação do Pedrinho como um projeto, um desejo. Não queremos aqui discutir as razões pessoais ou os interesses de um administrador que nem está mais entre nós, e por isso não foi ouvido por nós para este trabalho. O que nos interessa aqui, repetimos, é o jogo que se estabelece nos enunciados, permitindo que se entreveja a que formação discursiva se filiam e que efeitos de sentido produzem. Temos então, de um lado, um enunciado que remete a um discurso idealizado e romântico da criação da Unidade Escolar de primeiro segmento e, de outro, uma situação real de crise vivida pelo Colégio que demandava uma solução. Em outras construções discursivas temos as duas coisas: a crise e a vontade do Diretor. É claro que, sem a vontade política, o Pedrinho não teria sido criado, ainda mais numa escola sem tradição de ensino para crianças e tão apegada às suas raízes e modelos. Entretanto, só o desejo de um indivíduo talvez não fosse capaz de impor a toda uma instituição uma inovação como foi a criação do primeiro segmento. Até porque, na rede pública, sabemos o quanto é difícil obter recursos para a criação de uma nova escola. Entretanto, não estamos subtraindo o mérito do empreendimento, estamos apenas discutindo os diferentes enunciados que encontramos a respeito da criação do Pedrinho para que possamos melhor entender aquele momento institucional.

Estes enunciados fazem bastante sentido quando ouvimos os relatos que este diretor estava sempre presente no Pedrinho e "tudo passava por ele" e ainda que havia uma ameaça de o Pedrinho acabar porque o Secretário de Ensino era contra o Pedrinho ou não gostava do segmento. Essa figura tão importante que aparece como o mentor, o criador, o interlocutor e o defensor do primeiro segmento remete, a nosso ver, à figura do Imperador em relação ao Colégio Pedro II, nos seus primórdios. Embora o discurso sobre o Imperador não seja tão enfático, parece-nos análoga a idéia de que para criar alguma coisa dentro do CPII fosse necessário ter um patrono, como era o próprio Pedro II na história do colégio. Para nós, esse discurso aproxima o Pedrinho do Pedrão, mostrando que também (apesar das críticas) o Pedrinho também teve seu patrono, por assim dizer. Podemos até levantar a questão se não seria isso uma tradição inventada, na perspectiva de Hobsbawm (1997), mas isso já poderia ser tema para outra pesquisa que não cabe nos limites deste trabalho.

De tudo isso que lemos, ouvimos e problematizamos podemos extrair que houve, de fato, uma pressão da Lei sobre o CPII (devido ao impedimento do exame de admissão) gerando uma crise profunda e houve, também, a idéia e (por que não?) o desejo de se criar o Pedrinho. Claro que esse desejo encontrou contrapartida e o interesse mútuo garantiu que o governo federal investisse nessa criação com todo o apoio e com investimento em recursos humanos e materiais, de acordo com os entrevistados. Esse mesmo interesse permitiu, inclusive, a não criação da Escola Profissionalizante e, em seu lugar, a implantação do primeiro segmento. Houve também oposição interna e temor de que a escola se desviasse de seu caminho de excelência. A modernização e a entrada de jovens professoras primárias no âmbito de uma instituição centenária que contava com professores catedráticos e de notório saber também devem ter sido motivo de tensão e preocupação entre os docentes veteranos da instituição. Este é o tema que abordaremos em seguida.

Nesta seção procuramos discutir um pouco as justificativas oficiais observando alguns deslizamentos de sentido e as opiniões dos entrevistados sobre o tema. Adiante, apresentaremos alguns enunciados que permitem perceber a relação estabelecida entre o novo segmento e a instituição centenária. A exemplo da seção anterior, apresentamos as sequências discursivas num quadro. Em seguida, discutimos alguns aspectos que consideramos importantes e esclarecedores para nosso estudo.

4.4.1.2 A relação entre Pedrinho e Pedrão

A segunda categoria que elegemos para problematizar é a que se refere ao relacionamento entre os dois segmentos de ensino e as tensões que surgiram. Nos mesmos moldes, trazemos as sequências discursivas em forma de quadro. Depois apresentamos nossas considerações e análises sobre essas sequências e algumas questões sobre o tema. Entretanto, como no segundo capítulo deste trabalho já enfocamos o assunto, procuraremos apresentar de forma sucinta as nossas considerações sobre o assunto.

Entrevistado 1 (ex- secretário de ensino e ex- diretor geral) Anexo J (páginas 191-200)	- O professor veterano não via com muita simpatia o Pedrinho, não. Por preconceito.
Débora Anexo K (páginas 201 -207)	- Nós éramos ignorados. - E a gente, chamavam a gente até de Pedroca. - A relação melhora com a criação do Departamento de 1o. Segmento e da ADCPII.
Mayara (ex-diretora) Anexo L (páginas 208-216)	- Regime de trabalho era diferente. - Professor Tito falava tanto do Pedrinho, só elogiava que também criou ciúmes no Pedrão. - Depreciação do nosso trabalho, falta de conhecimento. - Alguns criticavam, outros valorizavam o aluno que recebiam.
Joana Anexo M (páginas 217-231)	- Tem na paralela a criação da Associação de Docentes que também veio nesse contexto de abertura democrática, nesse contexto AD a gente pode se juntar com o pessoal do Pedrão.
Dalila (servidora) Anexo N (páginas 232-243)	- (As professoras do Pedrinho) eram a pior coisa que tinha entrado naquela escola. - As professoras (do Pedrinho) eram rechaçadas, não eram benquistas. - Vocês eram as Pedretes, é, as Pedretes. Aí ela/ mas isso tudo era uma forma pejorativa, para as professoras era uma coisa pejorativa”. - Não só por elas serem novas, mas também porque entrou gente muito boa, que competia de igual para igual. - Pedrinho veio incomodar, mexer com o que estava estagnado no CPII.
Regina (ex-diretora) Anexo O (páginas 244-257)	- Não foi fácil porque o Pedrinho não foi bem aceito. - Resistência ao novo, achavam que não ia ser bom para o CPII. - Alunos do Pedrinho quando chegaram ao Pedrão houve rejeição ao aluno. - Trabalho diferente construído no coletivo esbarrava num Pedro II tradicional sem possibilidade de mudança.
Ivete (ex-diretora) Anexo P (páginas 258-267)	- As meninas do Pedrinho. - A gente destoava (episódio de solicitação da caderneta da professora para entrar na escola, achando que fosse aluna). - Professora primária já é lixo, ainda mais aquele monte de guria. - Pedrão aceitou mal o Pedrinho, tratavam como lixo. - Professores veteranos diziam que jamais colocariam os filhos lá. - PII nunca foi lugar de criança. - Resistência à novidade.
PGE 1985 Anexo B	Aos que confiaram na plêiade de jovens professoras recrutadas especialmente para esse bom combate, desejo ajuntar os meus aplausos e só poderei lamentar o desapontamento dos cétricos que, ontem, desdenhavam, mas agora creem no trabalho que elas vêm realizando, com inteligência e amor, em prol da Educação Nacional.
PGE 1986 Anexo C	Cabem encômios à dedicação e competência de jovens professores que vieram aliar-se aos colegas mais velhos e, sob a bandeira de “todos juntos”, haveremos de contribuir para a grandeza desta extremada Pátria.
FACTA 1984 jan/fev Anexo E	Concorrendo às 40 vagas para o emprego de Professor de 1a. a 4a. Série, oferecidas pelo Colégio Pedro II, dois mil e setecentos e setenta candidatos inscreveram-se no concurso público, aqui realizado.
FACTA 1984	O importante – aduziu ela – é ter um bom mestre. E o Colégio Pedro II tem

mar/abr Anexo F	excelentes mestres, que respeitam e fazem crescer as crianças e que farão dos seus alunos grandes homens, como muitos que por aqui passaram, ao longo de mais um século de existência do Colégio Pedro II.
--------------------	--

Quadro 5: Relação entre os segmentos

Tematizamos, neste quadro, enunciados que tratam das relações estabelecidas desde os primórdios do Pedrinho quando ele é anunciado pela revista FACTA e quando apresentado pelo primeiro PGE. No PGE de 1985 pode-se observar que havia, de fato, uma parte da comunidade que não desejava aquela implantação ou que, ao menos, duvidava dela. Nas palavras do diretor esse grupo é designado como os "céticos". No PGE de 1984 não há menção explícita a nenhuma espécie de oposição a não ser pelos indícios que o texto nos dá pela construção de resposta a uma possível pergunta que já analisamos anteriormente.

Olhando-se o enunciado trazido pela FACTA de Janeiro/Fevereiro de 1984, encontramos a divulgação do número de vagas e dos candidatos e ainda da missão que caberia aos novos professores.

Concorrendo às 40 vagas para o emprego de Professor de 1a. a 4a. Série, oferecidas pelo Colégio Pedro II, dois mil setecentos e setenta candidatos inscreveram-se no concurso público aqui realizado.

Com o objetivo de selecionar os melhores candidatos que, aprovados, terão a missão de preparar os alunos de nível primário dentro do padrão de qualidade de ensino do Colégio, a prova inicial, de caráter eliminatório, foi elaborada seguindo um rigoroso balizamento seletivo conseguindo a aprovação apenas 77 candidatos. (CPII, 1984b: 8).

A notícia menciona a relação de vagas (40) e o número de candidatos (2770). O uso dos números chama atenção para o valor conferido ao concurso pela população, de modo geral. Em seguida, observamos ainda que o óbvio é dito: que os melhores seriam selecionados. Ora, quem realiza um concurso, presumivelmente, deseja selecionar os melhores. Interessa-nos pensar que efeitos de sentido esse discurso pode trazer ao leitor. Sendo a revista de circulação interna, sendo os leitores conhecedores da situação difícil de esvaziamento pela qual passava o colégio, estaria sendo garantido que o processo de seleção seria rigoroso e que, mesmo numa situação difícil, o colégio não abriria mão de seus rigorosos critérios? É um sentido que pode ser extraído da sequência tomada em consideração. Talvez em resposta à polêmica aceitação de alunos advindos da rede municipal, mesmo que sendo os de conceito A, os melhores da rede. A implantação do Pedrinho vinha suprir o que o convênio não tinha conseguido – repovoar o colégio.

A mesma sequência apresenta, ainda, a “missão” (CPII, 1984b: 8) que caberia aos selecionados pelo concurso: “preparar os alunos de nível primário dentro do padrão de qualidade de ensino do Colégio”(CPII, 1984b: 8). O vocábulo “primário” parece se contrapor ao “padrão de qualidade de ensino do colégio” (CPII, 1984b: 8). Numa leitura possível desse enunciado, diríamos que, apesar dos alunos serem de nível primário, seriam educados dentro do padrão do colégio, ao menos é o que o discurso oficial procura garantir, talvez para atenuar a oposição interna. E mais ainda, se nos remetermos aos textos dos PGEs, em que o Pedrinho é apresentado como um desafio, diríamos que quanto mais “primário” tanto maior o desafio e o mérito do colégio. Isso provoca um efeito de sentido que valoriza ainda mais a ousadia da empreitada. Fechando a notícia, o texto traz ainda a informação de que a prova foi rigorosa e que apenas 77 dos 2770 conseguiram aprovação, destacando, com isso, também o mérito dos aprovados.

Desse breve texto podemos extrair que, nem mesmo esvaziada, a tradicional e centenária escola abriria mão de seus critérios rigorosos e que só os melhores teriam vez no CPII, ao menos entre os docentes que seriam selecionados. O efeito que esses números produzem na notícia, a nosso ver, referendam o status de escola de qualidade, seletiva e exigente. O que, de certa forma, poderia ser uma maneira de tranquilizar a comunidade interna que se opunha à criação do Pedrinho.

Destacamos que em nenhum momento é mencionado o acesso dos alunos por sorteio público, nem no documento do PGE nem na FACTA. Numa conjuntura política em que poder-se-ia utilizar esse aspecto como um alinhamento com o discurso de redemocratização que perpassava toda sociedade, e que, inclusive, se mostrou presente nas Palavras do Diretor de 1986, a notícia omite o dado, silenciando sobre esse aspecto. Julgamos oportuno, neste momento, trazer as reflexões de Orlandi a respeito do silêncio. A autora afirma que ao “dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007: 73) e ainda que “o silêncio recorta o dizer” (ORLANDI, 2007: 53). Talvez, no discurso oficial da instituição, o sentido da democratização, naquele documento (FACTA) ou naquele momento histórico, pudesse ser indesejável e, por isso, necessariamente, silenciado. O colégio se expandia implantando um segmento que não compunha até então seu quadro, recebia docentes com formação diferenciada da dos professores catedráticos de até então e ainda recebia alunos por sorteio, sem seleção. Silenciar esse dado era, possivelmente, um imperativo.

Se nos detivermos atentamente às falas dos professores, observaremos que todos, sem exceção, inclusive o ex-diretor geral, mencionam a não aceitação dos novos professores do Pedrinho por parte dos veteranos. Há o sentido de não aceitação, de distância, de ignorar a presença como se não fizessem parte da escola e há até as reações mais contundentes como a dos apelidos que são mencionados no quadro 5, à página 102. O sentimento de destoar dentro da escola parece ser a tônica. Ivete (Anexo P) conta o episódio em que ao entrar no colégio para trabalhar, foi parada por um funcionário para exigir a apresentação da caderneta escolar, julgando ser a jovem professora aluna e não docente. A própria Ivete chama atenção para o fato de serem as professoras muito jovens e o corpo docente muito velho, na sua maioria, contribuindo para o estranhamento.

Mayara (Anexo L) conta que até mesmo o regime de trabalho da escola não era compatível com a carga horária dos professores e foi preciso criar artifícios para garantir que os novos professores não excedessem a carga horária legal de trabalho e, ao mesmo tempo, não fosse reduzida para os alunos. Isso atesta também o quanto a criação do primeiro segmento teve pouca preparação, tendo ocorrido de maneira meio improvisada até, diríamos. Só depois de alguns meses de trabalho é que a escola foi se dar conta disso, como já relatamos anteriormente. A necessidade de adequação do regime de trabalho à carga dos professores resultou em gestão da escola junto ao MEC no sentido de conceder o regime de 40h para todos os professores da instituição – uma importante vitória trabalhista para o conjunto de docentes da instituição, portanto.

Mayara chama atenção também para o possível ciúme criado entre as unidades provocado pelos insistentes elogios feitos pelo diretor geral e ainda por tentar, muitas vezes, levar para o Pedrão práticas que se tornaram corriqueiras no Pedrinho e que eram características de uma escola mais moderna e participativa, construída numa outra conjuntura política. Dalila menciona a estagnação em que se encontrava o Pedro II para quem o Pedrinho veio, de certo, modo desestabilizar. Ela afirma que não era só o fato de serem jovens as professoras, mas também de serem muito boas, profissionais de muita competência que provocaram mudanças e acabaram por mexer e transformar todo o CPII.

Débora (Anexo K) e Joana (Anexo M) alertam, ainda, para o papel que teve a criação da Associação de Docentes nesse relacionamento. Foi uma primeira aproximação entre os professores dos diferentes segmentos que se engajavam nas lutas por melhorias salariais, de con-

dições de trabalho ou ainda de democracia dentro da escola. Débora menciona também a criação do Departamento do primeiro segmento como um outro fator que contribuiu para que o Pedrinho começasse a ter alguma voz e fosse visível dentro do Colégio. Entende a professora que, como o colégio tinha sua organização e representação feita através de departamentos e o Pedrinho não tinha o seu departamento nem era ligado aos existentes, ficava sem representação e sem voz. Na verdade, a criação dos Departamentos dentro do CPII era, naquela ocasião, ainda recente e veio no conjunto de medidas de reorganização. Mas, a criação do Departamento de Primeiro Segmento se deu uns anos depois e só então o segmento passou a ter uma cadeira junto aos órgãos representativos da escola e uma chefia, como os demais, obtendo alguma visibilidade dentro da escola. Entretanto, Regina considera o departamento ainda muito fraco dentro do colégio, destacando que não tem a mesma força que tem os demais. Para ela, a existência do departamento não resolveu o problema da discriminação em relação aos professores do Pedrinho. Minorou, mas não resolveu por ser este muito enfraquecido, a seu ver.

Ivete (Anexo P) diz ainda que alguns professores do Pedrão afirmavam, numa provocação, que jamais colocariam seus filhos no Pedrinho. Isso só confirma o quanto o Pedrinho foi alvo de preconceito na sua implantação. É Ivete ainda que menciona a representação dos professores primários no imaginário da sociedade, de modo geral e, em particular, dentro do CPII, ao dizer que "professora primária já é lixo, ainda mais aquele monte de guria" (Entrevista 7, p. 265) numa menção à faixa etária do grupo que entrou para compor o quadro do Pedrinho.

Nos relatos dos entrevistados percebemos a reação ao Pedrinho e aos seus professores. Nos documentos, percebe-se, por outro lado, uma tentativa de aproximação entre os novos professores e a tradição de catedráticos da casa, através dos termos utilizados e de algumas construções discursivas. Por exemplo: "plêiade de jovens professoras" (CPII, 1985), "o Pedro II tem excelentes mestres" (CPII, 1984c), nas palavras da representante do MEC que a revista apresenta. Mais uma vez, identificamos nessas sequências a tentativa de afirmação do Pedrinho como uma continuidade do CPII. Elogiar o grupo de professoras recém-contatadas, alçá-las à condição de "plêiade" é uma forma de aproximá-las dos catedráticos, dos ilustres professores de notório saber. É discursivizar o Pedrinho numa linha de continuidade com o CPII. E é justamente essa aproximação que parece estabelecer um diálogo com a reação dos veteranos ao grupo novo. Mas como já tematizamos isso no capítulo dois, vamos aprofundar outro aspecto escolhido por nós que se refere à presença e permanência do Pedrinho no colégio e sua

influência na vida e na história do CPII.

4.4.1.3 Presença do Pedrinho no Colégio Pedro II

Apresentamos aqui a terceira categoria que elegemos para esta nossa análise. A presença do Pedrinho no Colégio Pedro II, problematizando alguns aspectos que dizem respeito aos efeitos e consequências que a criação do segmento trouxe para o CPII. Inicialmente, apresentamos o quadro com as sequências discursivas, como nos outros tópicos, mas em seguida organizamos nossa análise em quatro eixos a fim de facilitar a apresentação da mesma. O primeiro eixo diz respeito à dicotomia tradição/modernidade expressa no slogan institucional Novo-velho Pedro II, cunhado na administração que implantou o primeiro segmento. No segundo eixo procuramos discutir as designações que aparecem para o Pedrinho nos diferentes documentos oficiais e estabelecer um diálogo com as entrevistas. No terceiro, discutimos um pouco a discursivização do Pedrinho como um projeto ou uma conquista. E, por fim, tematizamos, aproveitando uma expressão utilizada por Ivete, o Pedrinho como um “fato consumado” dentro do CPII e suas consequências.

Vejamos então o quadro onde procuramos trazer alguns enunciados que tematizam a criação e a permanência do Pedrinho no CPII, observando como o Pedrinho se incorpora, no discurso, ao Colégio.

Entrevistado I(ex-Secretário e ex-Diretor) Anexo J (páginas 191-200)	- Pedrinho foi fator de renovação do Colégio. - O Pedro II deve exportar conhecimentos. O Pedrinho amealhou técnicas.
Débora Anexo K (páginas 201 -207)	- Aquisição gradativa de espaço pelo Pedrinho. - A criação da Chefia de Departamento contribuiu, ajudou a conquistar espaço.
Mayara (ex-diretora) Anexo L (páginas 208-216)	- Pedrinho contribuiu muito para o CPII, mexeu. - Professor Tito conseguiu o que queria – autonomia do Pedrinho. - Retrocesso em relação à voz do Pedrinho dentro da instituição nesse momento.
Joana Anexo M (páginas 217-231)	- Pedrinho – contribuição para o Pedro II ter outra cara. - Criação da ADCPII possibilitou a junção com o Pedrão. - Em plena ditadura as pessoas construíram uma escola que abalou as convicções do CPII como um todo. - Como mãe de ex-aluno gosta mais do colégio porque vê de longe, reconhece a formação humanística dos filhos e o peso que tem, para eles, terem estudado no Pedro II.
Dalila (servidora) Anexo N (páginas 232-243)	- Pedrinho veio rompendo barreiras, destruindo muros. - Pedro II meio morto recebe um novo gás com o Pedrinho. - Primeiro segmento reprojeta o Pedro II e rejuvenesce a escola. - Pedrinho traz um novo olhar sobre os alunos.
Regina (ex-diretora) Anexo O (páginas 244-257)	- Pedrinho não ocupa espaço considerável no CPII. - Pedrinho é o primeiro vagão da locomotiva e não ocupa esse espaço. - O Pedrinho não conseguiu se impor dentro do CPII. - A tradição é muito maior que o nosso empenho em sobreviver. - Professor do Pedrinho ainda é acuado. - Chefia de departamento ainda é enfraquecida.
Ivete (ex-diretora) Anexo P (páginas 258-267)	- Tito foi visionário, conseguiu verba, plantou o Pedro II na constituição. Concurso hoje é para milhares. - Prestígio deriva de um trabalho sério, de um padrão de escola diferenciado. - Pedro II é fato consumado e a abertura e a qualidade dos Pedrinhos têm uma participação importante nisso.
PGE 1984 Anexo A	- Sem pretender inovar, nem mesmo solucionar, /.../ o Colégio Pedro II reuniu os esforços administrativos à inteligência e capacidade dessas jovens Professoras, autoras deste Plano, para demonstrar que está preparado para contribuir na vitória das ideias que norteiam a Política Educacional do Governo João Figueiredo.
PGE 1985 Anexo B	- A organização curricular aqui exposta se assenta, principalmente, em princípios basilares da Educação – criar situações de aprendizagem em climas de cooperação e respeito mútuos, no uso construtivo da liberdade para o bem comum, em vivência social livre. Uma Educação democrática para vida, pela própria vida.
PGE 1986 Anexo C	- As proclamadas “diferenças individuais”, no ensino, não de ser disfarçadas nos vários níveis, uma vez que à escola acorrem crianças desiguais pela sociedade, mas que deveriam ser incentivadas, sem preconceitos, a se tornarem tão boas e tão fortes quanto as outras, e todas terão a mesma oportunidade para se igualarem. - Aquela tendência de se reduzir o tempo de permanência do aluno no Colégio Pedro II foi revertida. - Houve sonho e decisão, houve esforço e amor à causa, houve afeição e cooperação mútuas.
FACTA nov/dez	- Neste 146o. Aniversário ele assinala a conquista da implantação do curso

1983 anexo D	primário, com o qual forma-se um ciclo completo. Desde o embrião do ensino até o 2o grau, de formação humanística, cívica, moral, cultural e intelectual do educando, sedimentada na pedagogia da qualidade. - O colégio terá curso primário.
FACTA jan/fev 1984 Anexo E	- Com o objetivo de selecionar os melhores candidatos que, aprovados, terão a missão de preparar os alunos de nível primário dentro do padrão de qualidade de ensino do Colégio, a prova inicial, de caráter eliminatório, foi elaborada seguindo um rigoroso balizamento seletivo nela conseguindo aprovação apenas 77 candidatos.
FACTA mar/abr 1984 Anexo F	- Sexta Unidade Escolar - Dirigindo-se às crianças, ela (representante do MEC) enfatizou: - Vocês são flores ornamentando e dando alegria a esta Casa.

Quadro 6: Pedrinho no CPII

4.4.1.3.1 Tradição/Modernidade

Observa-se que muitos dos enunciados, particularmente os das entrevistas, trazem o aspecto da modernidade e da atualização do CPII quando se fala em criação do Pedrinho. Verifica-se algumas construções como, por exemplo, "rejuvenesce o Pedro II", "dar um novo gás"(Entrevista 5- p. 237). Há também menção à crise no enunciado do PGE de 1986 quando afirma que "aquela tendência de se reduzir o tempo de permanência do aluno no Pedro II foi revertida"(CPII, 1986). Este enunciado permite que se compreenda que a implantação atingiu seus objetivos de repovoar o colégio. Assim, outros sentidos vão sendo construídos como o que se refere ao aspecto da democratização do CPII que aparece como uma marca do primeiro segmento, especialmente nas entrevistas. O slogan "Novo velho Colégio Pedro II" criado pela administração na época já traduzia essa dicotomia.

Nas sequências destacadas é recorrente a idéia de que o Pedrinho foi, aos poucos, conquistando espaço no CPII mas, por outro lado, encontramos enunciados que expressam ainda certo acúmulo e desvalorização do primeiro segmento. Regina e Mayara falam sobre essa tendência, de apagamento, de amordaçamento do Pedrinho, apesar da existência de um Departamento de Primeiro Segmento que, de acordo com Regina, ainda é muito enfraquecido e em sua visão, não deveria ser, já que, numericamente, é o maior do colégio. Os departamentos do CPII congregam os professores das diferentes disciplinas. O Departamento do Primeiro Segmento reúne todos os professores de Pedrinho que compõem as 5 unidades escolares existen-

tes. Assim, temos hoje no Colégio dezessete departamentos (Física, Geografia, Educação Física, Matemática etc) incluindo o do primeiro segmento que conta com cerca de 200 professores. Surpreende então tal enfraquecimento de um departamento que, em termos quantitativos, é o maior da escola. Mas aprofundar isso envolveria um outro caminho de pesquisa que não nos cabe aqui.

Retomando o aspecto abordado por nós, da recuperação e conseqüente modernização do colégio advinda com a criação do Pedrinho, tomamos o editorial da revista FACTA de 1984 (mar/abr), dedicado ao balanço da administração Tito Urbano da Silveira que completava 5 anos à frente do Colégio, em que a implantação do Pedrinho é mencionada junto a uma lista de atos institucionais que “testemunham e atestam o êxito de uma Administração”, como se pode verificar na seqüência a seguir.

O crescimento do número de matrículas, vale dizer, a expansão da área de atendimento escolar, com um baixíssimo índice de evasão; o restabelecimento do ensino de 1º grau, inicialmente a partir da 5ª. Série e agora, com a nova Unidade, a implantação do 1º. Grau integral; a aprovação de um Regimento Interno flexível, que permite expandir a estrutura administrativa *pari passu* com o aumento da demanda e do atendimento escolar; o estabelecimento anual de um Plano Geral de Ensino, concebido a partir de intensos estudos e debates entre o Corpo Docente; o vulto da assistência alimentar e material aos alunos; a melhoria das condições materiais das diversas Unidades do Colégio – são alguns dos fatos que testemunham e atestam o êxito de uma Administração (NASCIMENTO, 1984: 1).

Essa seqüência apresenta uma argumentação pautada novamente na tradição, na qualidade, marcas do CPEI. Estaria esse discurso respondendo aos “céticos” mencionados no PGE de 1986, de que já tratamos? Se considerarmos que todo discurso é sempre dialógico e que se remete a outros discursos, podemos entender que há uma tentativa de convencimento nesse discurso, procurando afirmar que, mesmo com a criação de uma nova unidade escolar, cujos alunos não são selecionados e ingressam por sorteio público, a instituição mantém preservada sua integridade, seus princípios e sua qualidade. Em nossa perspectiva todos esses aspectos se constituem num não dito que se faz presente no interdiscurso institucional e que tenta convencer ou pelo menos afirmar que o CPEI, apesar de criar o primeiro segmento, manter-se-á no seu caminho de excelência e glória.

Retomando a justificativa para a aceitação do primeiro segmento já apresentada por nós no primeiro eixo dessa análise, encontramos uma seqüência que apresenta uma representação do Colégio Pedro II diversa daquela que predomina nos discursos oficiais, qual seja a de que o

Colégio é alçado à condição de “perfeito campo de experiências didático-pedagógicas” (CPII, 1984a). Já demonstramos qual o discurso é hegemônico nos documentos oficiais do colégio, inclusive nos dias de hoje e como a instituição se apresenta para a comunidade interna e externa e, no entanto, nos deparamos, nesse caso, com uma definição que, parece negar as construções anteriores. Nessa sequência a argumentação se pauta num discurso de modernidade e de atualização, interdiscurso este presente na área educacional naquele momento político do país. Entretanto, ao mesmo tempo, ainda no mesmo documento outro enunciado se apresenta denotando tensão no discurso no que tange aos aspectos de tradição e modernidade. Reproduzimos o último parágrafo do documento de 1984 abaixo.

Sem pretender inovar, nem mesmo solucionar, em termos de qualidade ou de quantidade, o problema da carência escolar, o Colégio Pedro II reuniu os esforços administrativos à inteligência e capacidade dessas jovens Professoras, autoras deste Plano, para demonstrar que está preparado para contribuir na vitória dos ideais que norteiam a Política Educacional do Governo João Figueiredo (CPII, 1984a).

“Sem pretender inovar” contradiz a afirmativa de que o colégio sempre teria sido um “perfeito campo de experiências didático-pedagógicas” e, ao final do período, o documento encontra um tom de humildade que não se assemelha ao restante dos textos que analisamos. Compreendemos esse enunciado como uma indicação de cautela. Ao implantar a novidade que foi o primeiro segmento, a instituição apresenta um enunciado cauteloso quanto ao aspecto de inovação, possivelmente para não ferir ainda mais a comunidade interna que já se mostrava um tanto desconfiada e descontente com a nova implantação. Destacamos também a filiação ao governo, habitual quando se trata de órgão público, mas curiosamente nomeado. Não se trata de um governo qualquer, mas o do Presidente João Figueiredo. Governo esse ainda militar e ditatorial e, por isso, alvo de muitas críticas e manifestações populares. Reafirmar esse compromisso nomeando o governo parece querer creditar o empreendimento não ao Governo Federal como um todo, mas àquela gestão. O que é compreensível, se levarmos em conta que o diretor-geral tinha, inclusive, uma relação familiar com o presidente da República (segundo a informação que obtivemos, era genro do Presidente), o que parece também ter facilitado enormemente a implantação do Pedrinho e a obtenção de recursos para tal.

Ainda no documento de 1985 encontramos também a designação de “laboratório quase sesquicentenário” que, levado às últimas consequências, equivaleria a uma caracterização do colégio como uma escola experimental. Reproduzimos a sequência discursiva abaixo.

Ao estender a iniciativa à Unidade Humaitá, que, a partir deste ano, também terá o seu Pedrinho, é com justo orgulho que se pode proclamar alto e bom som mais uma vitória do Pedro II de todas as épocas, laboratório quase sesquicentenário de todas as experiências educacionais (CPII, 1985).

Nosso intuito não é o de discutir se é ou não o Colégio Pedro II esse laboratório, mas sim refletir sobre a representação e imagem que o colégio construiu e continua construindo até os dias de hoje nas instâncias institucionais. E, podemos afirmar que não foi como uma escola experimental que se deu sua discursivização e até mesmo seu lugar na representação social que se tem dele. Foi antes como uma escola para elites, com um corpo docente formado por importantes intelectuais e na perspectiva de formação de uma elite dirigente que se firmou a imagem que se tem do CPII.

Citando, mais uma vez Eni Orlandi, temos que a memória discursiva é “o saber que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.” (ORLANDI, 2003: 31). Então, entendemos que essa forma de definir o colégio (como um laboratório) produz um efeito de sentido de que o Pedrinho seria apenas mais uma experiência e que o colégio teria plenas condições de realizar essa empreitada com sucesso, já que sempre fizera esse tipo de coisa – experimentar, em educação. Mas esta é, sem dúvida, uma nova construção discursiva para o CPII e um exemplo do que já dissemos anteriormente, de que a memória é construída no presente, com o que se tem em mente no momento em que ela se constrói e não do passado. Ela é viva e se modifica o tempo todo.

Nas palavras do nosso entrevistado, ex-diretor geral, "o Pedrinho foi um fator de renovação do colégio, certo?" (Entrevista 1 – p. 198). Nossa terceira entrevistada, Mayara, chama a atenção para as novidades que o Pedrinho trouxe para o Colégio que foram muito comentadas, na época.

É, porque eu me lembro também que a gente trabalhava, de fato/ esse negócio de/ dos encontros também passou a ser novidade, porque eles não tinham esses encontros que nós tínhamos, né, com coordenação, presença na escola, né, então isso aí ele até pra valorizar esses encontros/ que eu me lembro/ que isso foi uma coisa que era muito comentada, né? A importância que se dava à + o reconhecimento que se deu a esse encontro na escola, que aí começava a se falar: “ah, porque no Pedrão, professor não se encontra, não sei o quê, não sei que lá”, né, então isso aí começou/ muitas coisas começaram a irradiar lá no Pedrão também. (Entrevista 3 – p. 211).

No documento de 1986, introdutório do PGE, cujo plano foi escrito por assessores contratados pelo Colégio Pedro II para implantar novas metodologias, podemos perceber que há

uma mudança significativa no discurso procurando um alinhamento, em nosso entendimento, com outro tipo de formação discursiva. Apesar de só terem se passado 2 anos da implantação do Pedrinho, observamos que as condições de produção desse novo discurso se modificaram bastante, especialmente no que tange ao contexto mais amplo. Embora tenhamos o mesmo diretor geral, na mesma escola, enunciando a partir do mesmo lugar de fala (ORLANDI, 2003) a situação do país já tinha nova configuração. Ferreira (2006) nos dá um panorama do que acontecia no país e no Rio, em particular, naquele período. O ano de 1984 foi o da campanha "Diretas já" e várias transformações se sucederam na vida política do país.

Ao longo de 1984, a campanha "Diretas já" incendiou o país, mobilizando amplos setores da população e contando com o apoio dos principais governadores da oposição – Brizola (RJ), Tancredo Neves (MG) e Franco Montoro (SP). Nesse contexto o governador fluminense, acionando seu capital simbólico de herdeiro do trabalhismo e líder de massas, iria conquistar cada vez mais espaços na política nacional, tornando-se um ator importante e uma força política emergente com capacidade de interagir nos rumos da reconstrução da democracia no país (FERREIRA, 2006: 197).

Com a eleição ainda indireta de Tancredo Neves, sua doença e morte antes da posse e com a subida de José Sarney ao cargo de presidente, instalou-se no país o que se chamou de "Nova República". Orlandi (2007) chama atenção para essa designação que, segundo ela, se constitui também numa forma de silenciamento do que tinha sido vivido anteriormente – uma ditadura. Chamar de "Nova República" traz a idéia de que o que antecedeu esse período foi apenas uma "velha república" e não, necessariamente, uma ditadura. Inaugurava-se um novo momento apagando o momento anterior. Entretanto o que nos interessa aqui é que havia, de fato, mudanças em curso, novos ares circulavam com o fim do governo ditatorial e militar, novos discursos se produziam e nesse jogo de disputas algumas palavras de ordem empunhadas pelos movimentos populares e partidos que se protagonizaram como oposição ao regime militar, na época, foram apropriadas e incorporadas ao discurso do novo governo que se propunha a restabelecer o estado de direito e a democracia na sociedade brasileira. Levando em conta esses aspectos poderemos entender melhor as mudanças operadas no texto de abertura do PGE de 1986. Percebemos neste documento uma nova discursivização para o CPII, como já tínhamos assinalado em capítulo anterior quando tratamos das condições de produção dos documentos.

Enquanto no primeiro e segundo documentos encontramos um embate discursivo entre a tradição e a modernidade, neste terceiro a inovação é a tônica. Entretanto, são tortuosos os

caminhos do discurso e o que parece estar sendo dito, muitas vezes, nos leva a outros efeitos de sentido, como demonstram os parágrafos seguintes.

No início do referido documento ainda, o texto contextualiza o novo momento político do país justificando a implementação de uma "nova educação" para todos.

Na Nova República surge a Nova Educação, uma Educação para Todos cujo princípio basilar deve ser o de que até os menos dotados não se sentirão inferiores aos mais inteligentes ou aplicados ao estudo. Se assim não fosse, estar-se-ia praticando uma Educação antidemocrática, elitista (CPII, 1986).

A justificativa para esse posicionamento político educacional é construída na negativa e não na afirmativa, como se pode observar. Para os que conhecem um pouco das origens e do discurso hegemônico do CPII, salta aos olhos a apropriação de um discurso alinhado com o restabelecimento da democracia e com a oportunidade para todos, o que nos documentos dos anos anteriores não se observa. Entretanto, a apropriação de um discurso que não encontra eco na memória discursiva do Colégio tem seu preço. Ao se apropriar de termos correntes do interdiscurso educacional da época, o documento acaba por se desalinhar do discurso de modernidade ao tratar de um tema importante para o contexto educacional da época. Vejamos o trecho do "Palavras do Diretor" de 1986:

As proclamadas "diferenças individuais", no ensino, hão de ser disfarçadas nos vários níveis, uma vez que à escola acorrem crianças desiguais pela sociedade, mas que deveriam ser incentivadas, sem preconceitos, a se tornarem tão boas e tão fortes quanto as outras, e todas terão a mesma oportunidade para se igualarem (CPII, 1986).

Observamos que a expressão "proclamadas "diferenças individuais"" nos permite perceber duas coisas. Em primeiro lugar, destacamos o uso de aspas, o que denota distanciamento do sujeito do discurso em relação à designação. Freda Indursky, num artigo sobre a imprensa traz as reflexões de Authier que diz que "ao empregarem tal designação entre aspas, deixam claro que essa não é a sua posição-sujeito e que com ela não se identificam, pois apenas fazem menção ao discurso do outro, não o utilizam" (AUTHIER, 1981 apud INDURSKY, 1999). Apesar de estarmos lidando com sujeitos discursivos bastante diferentes, julgamos que tais observações se aplicam também neste caso. O uso das aspas permite entrever que se trata de algo que o o sujeito discursivo não assume como seu, mas reproduz em seu discurso, tal qual seus (possíveis) interlocutores fazem. Identificamos também a responsividade da linguagem de que fala Bahktin (1997). Ao afirmar que todo discurso recupera outros discursos e se dirige a um outros, o autor assinala que nossa fala está sempre povoada e atravessada pela fala de

outrem. Acresça-se a isso o termo "proclamadas" que antecede a referida expressão de uso corrente no meio educacional da época. Ao mencionar que as diferenças individuais são proclamadas, o sujeito discursivo se distancia, isentando-se e deixando entrever que não compartilha do mesmo pensamento. Aqui, no caso, parece apenas estar se adequando a ele. Observamos, destarte, que o discurso veiculado pela instituição em seus documentos oficiais dialoga, necessariamente com outros discursos que existiam dentro ou fora do colégio. E a expressão "diferenças individuais" se constituiu num mote muito marcante na década de 80, quando se propunha o acesso à educação para todos e o atendimento do aluno que chegava à escola, independente de sua origem social e experiência com o letramento.

Retomando o enunciado acima, procuramos precisar melhor o contexto social e buscamos em Saviani (2008) algumas outras informações que nos ajudam a entender melhor a situação em que o discurso foi produzido.

É forçoso reconhecer que a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino.

A organização dos educadores na referida década pode, então ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico – corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 1970 (SAVIANI, 2008: 404).

Podemos então dizer que o discurso oficial do colégio se apropria do interdiscurso politicamente hegemônico naquele momento, mesmo contradizendo algumas de suas posições anteriores. Buscamos em Foucault mais uma vez, auxílio para compreendermos melhor essas manifestações presentes nos enunciados que estamos analisando.

As modalidades diversas da enunciação não estão relacionadas à unidade de um sujeito – quer se trate do sujeito tomado como pura instância fundadora de racionalidade, ou do sujeito tomado como função empírica de síntese. Nem o "conhecer", nem os "conhecimentos". (...) O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 1986: 61).

Assim, entendemos que esses processos ocorrem não por intermédio de uma ação deliberada do autor do texto em questão, mas sim pelas regras das formações discursivas e pelo

lugar ocupado pelo sujeito discursivo dentro de um contexto histórico e social.

Retomando a sequência discursiva, observamos ainda a presença de discurso filiado a uma FD positivista e meritória: a ideia é que, apesar das diferenças, possibilitando-se acesso à educação, todos teriam as mesmas chances de obter êxito. Até então, essa não parecia ser uma preocupação da instituição, na medida em que a ela acorriam apenas os que tinham condição de ingressar por meio de seus disputados concursos, ou nos primórdios os indicados e que podiam pagar pelos estudos – a elite, como queria o colégio. Com a implantação e o ingresso por sorteio público no primeiro segmento, um novo discurso se incorpora - o do mérito – mas um mérito que supera as desigualdades sociais. Para nós, o discurso de cunho meritório se apresenta como uma tônica do discurso institucional, basta que se atente para o que nos apresenta a página na Internet em que são divulgadas listas de nomes de alunos brilhantes e de destaque na vida nacional. O que nos parece se constituir numa novidade é o discurso do mérito *apesar* das diferenças e desigualdades. Essa formulação expressa a possibilidade de conquista da igualdade pela educação – um discurso utópico, pelo qual a educação assume o papel de transformadora da realidade. A grande novidade então é a discursivização do direito universal à educação.

Entretanto, o atendimento às diferenças individuais pode ser visto como um discurso pontual, no conjunto de documentos que analisamos e que não encontra contrapartida nem nos outros discursos, nem nas práticas existentes no colégio, naquela época (seleção para ingresso, jubilação, discriminação dos alunos oriundos do Pedrinho). A fala de Joana, ao narrar um episódio vivido nos primeiros anos, em relação à uniformização do ensino no Pedrinho, pode exemplificar essa nossa afirmativa.

Eu quase morri com a história do/ do/ da prova única. Eu e outras pessoas, ficou todo mundo puto, mas ele bancou que tinha que ter prova única . E aí tá bom. E aí a gente + não tinha muito o que fazer, teve prova única e a gente teve que redigir um documento, enfim, pra/ é/ distribuir pros professores falando de avaliação. E aí quando eu tava distribuindo, eu cantava assim: “Olha o pacotão!” lembra? Tinha um samba. Olha o pacotão! Claro, foram contar pra ele. Cê acredita? Ele me chamou, na mesa, na sala, deu uma porrada na mesa, ele adorava dar porrada. “Cê está pensando que isso aqui é escolinha da dona Gegé?” (riso) + Tipo assim: quem manda aqui sou/ Manda quem pode/ era o bordão dele/ manda quem pode, obedece quem tem juízo. E aí ele me exonerou do, lá do meu/ do meu cargo lá de/ era coordenadora didático-pedagógica (Entrevista 3 -p. 224).

Ivete informa, no entanto, que as provas únicas foram instituídas no conjunto de medidas que visavam à moralização da escola, como forma de controle do professor e do seu traba-

lho e não como uma medida para o aluno, exatamente. Entretanto, essa medida não encontrou eco entre os professores do primeiro segmento que entenderam o instrumento como uma medida uniformizadora do aluno e que não era condizente com o tipo de trabalho pedagógico realizado nem com os princípios filosóficos da Unidade Escolar que vinham sendo gestados pelo grupo de professores recém contratados. Se as Provas Únicas constituíam-se em resposta ao caos pedagógico em que se encontrava o colégio e visavam controlar a atuação dos professores, no Pedrinho elas não se justificavam até por ser aquela uma escola que estava começando. Pelo que sabemos, os professores que chegaram ao primeiro segmento eram, na sua maioria jovens e, como tal, envolvidos no discurso recorrente da educação da época e das práticas que se implantavam na rede municipal, de atendimento às diferenças individuais. Consequentemente, as provas únicas se punham na contramão daquilo tudo.

De todo modo, a menção às diferenças individuais foi incorporada ao novo discurso numa tentativa de alinhamento às FDs que acompanhavam o discurso do novo contexto político e do novo governo. Tanto é assim que o documento prossegue afirmando que “as proclamadas “diferenças individuais”, no ensino, hão de ser disfarçadas nos vários níveis, uma vez que à escola acorrem crianças desiguais pela sociedade, mas que deveriam ser incentivadas” (CPII, 1986).

Vale dizer que no discurso presente no meio educacional da época, essas diferenças, além de serem respeitadas, deveriam ser trabalhadas a fim de serem minimizadas, com o intuito de garantir o êxito de todos e, por conseguinte, proporcionar a sonhada igualdade. Entretanto o fragmento em questão apresenta o termo “disfarçar” - e não outro qualquer - para falar sobre essas diferenças individuais. Mais uma vez, a escolha do vocábulo promove um efeito que desliza sentidos. Outra voz fala antes do explicitado remetendo a outros sentidos e a outras premissas. Afinal, as chamadas “diferenças individuais” se constituíram num ponto nevrálgico no meio educacional como resposta a uma educação que se massificou quantitativamente mas que, do ponto de vista qualitativo, não atendia, muitas vezes, ao novo perfil de aluno que chegava à escola. Durante pelo menos duas décadas, o acesso se ampliou, mas a escola não se modificou e portanto não conseguia atender efetivamente a todos os seus alunos. A bandeira de atendimento às diferenças individuais se contrapunha à uma escola pública que estava acostumada a atender crianças da classe média, mas não das classes ditas populares ou de comunidades. Com a massificação e a obrigatoriedade da escolaridade, ainda na década de 60, a escola passou a receber alunos oriundos de diferentes camadas sociais e nem sempre

soube lidar com eles.

O discurso que propalava o atendimento às diferenças, buscava também convencer o professor e a escola de que se precisava trabalhar a partir do aluno que se tinha e não de um aluno ideal, imaginado, que não existia em sala de aula. E ainda que era preciso valorizar os saberes que esse aluno trazia de sua vida prática, de sua experiência de vida, muitas vezes até do mundo do trabalho, mesmo que informal. Um discurso, portanto, que não encontrava contrapartida na estrutura do CPII nem tampouco em sua clientela. Como os alunos eram selecionados, no CPII, não era preciso se pensar em diferenças individuais naquele sentido em que foi cunhada a expressão, naquele momento histórico, social e pedagógico. Ao serem testados (em rigorosos exames), os alunos que ingressavam possuíam, presumivelmente, o perfil que o colégio esperava e desejava para desempenhar sua função educativa. E aqueles que escapassem ao perfil, aos poucos, seriam expurgados da escola, através da jubilação (norma que impede o aluno de repetir mais de uma vez durante sua permanência na escola).

Em nosso entendimento, estamos diante de uma visão compatível com a da FD apresentada no texto do histórico do CPII – uma escola para poucos, para uma elite e que, para servir de modelo, teria, inclusive, que ”dissimular as diferenças individuais”, a fim de não ferir os princípios da instituição e, por outro lado, atender ao chamado da Lei de Ensino. Quando se utiliza o vocábulo “disfarçar” em relação a essas diferenças fica claro que é um outro discurso e não mais o da democratização da educação que fala aqui. Um outro sentido se realiza aqui, negando o que foi afirmado anteriormente, de certo modo.

“É pela análise do discurso que se poderá verificar como se processa a legitimação da instituição bem como o modo através do qual ela vai se auto-ressignificando discursivamente ao adaptar-se às transformações históricas”, nos diz Mariani (MARIANI, 1999: 51). Ao mesmo tempo em que a instituição naturaliza sua representação como um colégio padrão de excelência, que abrigou figuras ilustres da história nacional, observamos um movimento de resignificação da representação no discurso, que é o nosso objeto aqui e não a modernização (ou não) do Colégio. E é justamente aí que vamos encontrar uma nova forma de discursivização do CPII, caracterizando-o como um colégio democrático “no passado como agora, e no futuro como sempre” (CPII, 1986), instituindo, outra vez, uma nova história para a centenária escola.

Se observarmos a discursivização que o CPII faz de si mesmo, poderemos verificar o quanto a construção destacada acima desloca sentidos já naturalizados no discurso da institui-

ção e se distancia de uma memória coletiva produzida ao longo de seus 147 anos (até então), que preconizava um ensino de excelência e a evocação dos ilustres e nobres que por ali passaram. Podemos supor que esta formulação estaria inaugurando a construção de uma nova memória para o Colégio Pedro II, entretanto, o que se pode observar nos documentos posteriores, na própria apresentação do colégio na Internet e ainda nas cerimônias oficiais atuais é que esse tipo de enunciado não se manteve. Já falamos sobre isso quando relatamos a apresentação feita num Encontro na UNIRIO por uma representante do CPII. E se consultarmos a página do Colégio na Internet encontraremos a mesma discursivização que enaltece e incensa o Imperador, o Ministro Bernardo de Vasconcellos e o Colégio Pedro II como centro de excelência e escola formadora dos dirigentes e de influentes personalidades da vida nacional. Entendemos que o discurso que procurava trazer alguns aspectos de modernidade e de atualização para o colégio veiculados nesses documentos que analisamos, buscava momentaneamente introduzir o Pedrinho na história institucional mas que não se incorporaram a esta. Ainda hoje, quando o Colégio se faz presente em eventos, o discurso com que se apresenta é o mesmo, no qual o Pedrinho, quando mencionado, o é em um pequeno período limitando-se a dar o ano de criação da primeira unidade e das que se seguiram, sem mais detalhes. Obviamente que o papel de *salvador* da instituição que o Pedrinho cumpriu naquela conjuntura não é mencionado. Mas é compreensível que momento tão delicado da história institucional seja apagado, dando lugar a uma narrativa que privilegia um percurso linear e de desenvolvimento sem a ênfase nos momentos críticos.

Outro tipo de enunciado só aparece mesmo nas entrevistas. E mesmos na fala de nossos entrevistados, observamos uma reatualização do discurso da instituição imperial. Mesmo que boa parte destes reserve ao Pedrinho responsabilidade na democratização do colégio, ressaltando o tempo todo as diferenças nos procedimentos e princípios das unidades de primeiro segmento, podemos perceber o quanto o discurso hegemônico tem sua força e presença marcadas e o quanto o sentimento de pertencimento a uma instituição diferente, tradicional tem seu peso nas diferentes falas que pudemos colher. Para nós, a fala de Regina é emblemática e expressa, de certo modo, o que temos podido observar: que a tradição do CPII é muito mais forte. Parece-nos mesmo que isso é verdade e que a Formação Discursiva que privilegia a apresentação imperial do Colégio e seu início parece atravessar todos os discursos.

Mesmo a herança democrática que o discurso oficial procura apresentar busca sua comprovação nos mesmos ex-alunos que em outras seqüências discursivas são mencionados como

exemplo de distinção e de excelência pedagógica. Destacamos que, de maneira exemplar, a construção de uma imagem democrática para o colégio invade o passado e se projeta para o futuro, ilustrando as contribuições de Halbwachs (2008) já mencionadas por nós, anteriormente, quando afirma que toda a memória é construída no presente e, que diz mais dele do que do passado. Num momento em que a conjuntura se modificava e se fazia necessário e até imprescindível adequar-se às novas regras e ao novo discurso do governo instituído, a memória do colégio é evocada em bases muito diferentes das que estavam em jogo até então. Incorpora-se um discurso filiado ao discurso democrático, de igualdade de oportunidades, balizado pela conjuntura social e política. De tudo que já pudemos mostrar sobre o Colégio Pedro II parece-nos que fica claro que até a criação do Pedrinho, ao menos, o CPII nunca se caracterizou por ser um colégio democrático. Mas o enunciado é construído como se isso não só fosse a marca daquele presente e da prospecção para o futuro, mas também do seu passado, construindo assim uma outra memória para o colégio, nesse enunciado.

Segundo Mariani, de acordo com Pêcheux, “pode-se também pensá-la (a instituição) na dimensão do acontecimento” (MARIANI, 1999: 50), para além da estrutura. “Acontecimentos discursivos que em um primeiro momento desarticulam práticas vigentes, deslocando sentidos, mas que, em seguida, podem (ou não) ser absorvidos pela memória, servindo a novas ritualizações” (MARIANI, 1999: 50). Talvez esse seja o caso aqui. Apesar de todo o discurso de cunho progressista encontrado nesses dois documentos não se observa esse tipo de construção no site oficial do colégio ou nos documentos oficiais. Que o Pedrinho foi um fator de renovação dentro da instituição nos parece claro, entretanto, o discurso progressista não parece ter encontrado muito eco em outras instâncias discursivas do colégio a partir de então. Prosseguimos nossa análise trazendo alguns aspectos sobre as designações que o Pedrinho recebeu no momento de sua implantação.

4.4.1.3.2 Designando o Pedrinho

Neste tópico pretendemos trazer à baila as designações que a unidade de primeiro segmento recebeu nos diferentes segmentos analisados por nós. Tomando-se a sequência discursiva encontrada no editorial da revista FACTA de março de 1984, encontramos a notícia: “Inau-

guração do “Pedrinho” foi uma festa!”(CPII, 1984c: 3). A designação “Pedrinho” aparece aqui de maneira oficial no impresso institucional, indicando que este apelido foi criado no momento de criação da Unidade. Concluimos que essa designação tem certo caráter oficial já que é encontrada em documentos como o PGE e a própria FACTA. Isso, para nós, faz diferença. “Pedrinho” não foi um apelido dado pelos professores ou alunos ao longo do tempo, pela necessidade de designar o segmento no dia-a-dia da nova Unidade. Pelo que constatamos nas entrevistas, a Unidade já nasceu assim designada. Por mais que se diga que o diminutivo cumpre o papel de dizer que é uma escola para crianças e assim, demarcar a diferença entre o que já havia e o que surge de novo no CPII, Rocha apresenta algumas reflexões sobre esse aspecto que julgamos oportuno trazer.

O diminutivo Pedrinho, explicado sempre como demonstração de afetividade por esse segmento, também carrega a importância proporcional das primeiras séries do Ensino Fundamental, de seus docentes e alunos no conjunto do Colégio. O requisito mínimo de formação – em nível de Ensino Médio – e a predominância do corpo docente feminino (a quase totalidade), além do prestígio acadêmico menor de que goza o professor que trabalha com séries iniciais, fazem com que, em diferentes momentos, a assimilação dessa parte do corpo docente aos demais, bem como sua relação com a direção administrativa do colégio passe por problemas em que sua posição menos prestigiada no campo do poder transparece (ROCHA, 2000: 101).

A maioria de nossos entrevistados, quando falamos sobre essa designação, atribuiu ao aspecto carinhoso da relação com as crianças e à consagração dessa nomenclatura pelo lado positivo. Entretanto, não podemos deixar de levar em conta os aspectos destacados por Rocha, no excerto acima. Vários fatores contribuem para que nos incomodemos um pouco com a designação, embora no nosso dia-a-dia (e em nosso trabalho) também a tenhamos incorporado. A falta de valorização do trabalho (e dos salários) do professor de primeiro segmento, o fato de ser a profissão majoritariamente feminina e até mesmo a idéia de extensão do papel da professora em relação ao papel de mãe, caracterizando essa relação quase que como missionária são aspectos que logo se associam ao peso do diminutivo. Considerando-se tudo o que já foi apresentado sobre a relação estabelecida entre os novos professores e a instituição não poderíamos deixar passar esse aspecto sem ao menos comentá-lo.

Prosseguindo na leitura no documento, destacamos as três designações conferidas ao primeiro segmento de ensino em relação ao Colégio Pedro II, pela ordem em que aparecem no texto: “sua sexta Unidade Escolar”, “Unidade Escolar São Cristóvão II” como denominação oficial e “Pedrinho” como um carinhoso apelido. Inicialmente o Pedrinho é referido pela or-

dem de implantação – sexta Unidade. Depois vem a localização geográfica da unidade seguida do algarismo romano que a identifica como a segunda daquela região. É o Pedrinho então uma circunscrição geograficamente determinada – São Cristóvão – e II porque já havia a Unidade São Cristóvão I que vinha a ser o Pedrão (como foi designado o segundo segmento e o segundo grau, indistintamente, após a criação do Pedrinho). Por último, aparece a designação que se consagrou efetivamente, e que aparece, inclusive, sublinhada: “Pedrinho”. O Pedrinho, aqui, aparece como mais uma Unidade, por esta notícia, o efeito que se tem é que o CPII estava se expandindo e abrindo novas unidades. O fato de ser uma unidade de caráter bastante diferente das demais é omitido. Esse silêncio parece significar muito. Que o CPII abria mais uma Unidade, a sexta, como uma continuidade, e só quando o apelido carinhoso aparece é que se pode entender que se trata de uma Unidade Escolar diferente e não as que sempre caracterizaram o colégio. A Unidade Escolar que vai receber as crianças recebe um apelido carinhoso, com a marca do diminutivo e tudo que isso envolve de acordo com as questões que mencionamos anteriormente trazidas por Rocha (2000).

Na mesma revista (Anexo D) há ainda uma chamada para a notícia que anuncia a criação do primeiro segmento. A chamada é: “O colégio terá curso primário” e em seguida apresenta alguns detalhes da implantação que ocorreria no ano seguinte. Destacamos a chamada da notícia. Embora a nomenclatura oficial dos níveis de ensino, normalmente, demore a ser incorporada na fala dos educadores e da população, em geral, levando as pessoas a se referirem aos diferentes graus de ensino pela nomenclatura anterior, nos causa estranheza esse título. Afinal a nomenclatura já tinha sido alterada há 12 anos, quando da promulgação da Lei 5692/71, por um lado e, por outro, a revista era um meio de comunicação oficial da instituição com sua comunidade interna. Podemos justificar a escolha da expressão "curso primário" como uma forma de facilitar o entendimento de quem lê e ainda de abreviar o título. De fato, se tivéssemos como título “O Colégio terá o primeiro segmento do primeiro grau” teríamos uma chamada menos efetiva do ponto de vista da função que um título tem nesse tipo de publicação e que demandaria, talvez, algumas explicações para garantir seu entendimento. Entretanto, uma chamada como "O Colégio terá o primeiro grau completo" propiciaria um efeito de sentido muito diverso. Sentido esse que remeteria a uma idéia de completude do CPII, de inclusão do Pedrinho e de afirmação de uma novidade que (mesmo não sendo muito bem recebida) viria a povoar o colégio outra vez, completando-o. O efeito de sentido seria muito diferente. Mas o que foi enunciado diz outra coisa. Deixa claro a posição que o sujeito discursi-

vo tem em relação à criação do Pedrinho. E muito embora a FACTA nos editoriais que lemos procure sempre enaltecer a administração do CPII cumprindo exemplarmente a tarefa descrita por Feitosa (de passar uma imagem positiva da instituição) nesse título parece haver um deslizeamento que nos leva a perceber o lugar menor reservado ao primeiro segmento pela publicação oficial.

Que efeito de sentido pode ter provocado uma notícia como essa, naquela ocasião, na comunidade interna? Apesar de termos claro que esse era o nome do primeiro segmento antes da Lei 5692/71, não podemos deixar de pensar nos sentidos que a palavra primário traz. A nosso ver, a designação escolhida para o Pedrinho, nessa notícia em particular, provoca um efeito de sentido não muito compatível com a imagem de grandeza que o CPII ostenta nos seus discursos oficiais. Se reunirmos a designação Pedrinho, o curso primário e as professorinhas primárias (como eram comumente chamadas, mas não presente nos documentos) estaremos constituindo um campo discursivo onde o o primeiro segmento é colocado numa posição de menos valor e de menos poder também, como já mencionamos anteriormente.

Aproveitamos para chamar atenção também para a sequência apresentada na FACTA, referente à fala da representante do MEC que esteve presente à inauguração do Pedrinho. A construção "Vocês são flores ornamentando e dando alegria a esta Casa" (CPII, 1984c) embora possa ser entendida como um elogio às crianças que acessam o colégio, produz também um outro efeito de sentido que corrobora, a nosso ver, os aspectos que demonstramos no parágrafo anterior. Também aqui, ao Pedrinho é reservado um lugar bem diferente do que a instituição reivindica para si, nos discursos mais recorrentes. Se pensarmos no significado que o verbo ornamentar traz (de adorno, enfeite, de acessório) podemos contrapor aos vocábulos e expressões escolhidos para falar do CPII enquanto instituição de ensino ("referência educacional", "centro de sociabilidade cultural", "personagem da História da Educação no Brasil", formadora dos "agentes históricos do poder constituído, grupo considerável de homens públicos formados pelos paradigmas europeus de civilização e progresso" (ANDRADE, 2009). Falamos de efeitos de sentido que são produzidos por esses enunciados, não falamos de intenções.

Mais uma vez, lembramos que o sujeito discursivo não é a pessoa física que produz o enunciado e sim aquele que, de uma determinada posição social, histórica e institucional enuncia o que pode ser enunciado dentro da FD a que se alinha em função dos aspectos que destacamos. Entendemos que a menção é feita nesse sentido numa referência às crianças que

são vistas (no senso comum) como beleza, graça, inocência, mas percebemos também que esse enunciado permite uma interpretação como a que demonstramos acima. Ornamentos são detalhes que embelezam, valorizam, mas não são necessariamente indispensáveis. Levando essas construções discursivas às últimas consequências, diríamos que ensino mesmo só se encontraria no Pedrão. Quanto ao Pedrinho... talvez não se esperasse muita coisa. O que nos parece mais claro é que a criação do Pedrinho no CP II foi, de certo modo, tão inusitada que as pessoas que tiveram que lidar com ela não sabiam nem muito bem como fazer. Aliás, observamos isso, muitas vezes, no CPII ainda nos dias de hoje, quando o Pedrinho ainda parece ser um corpo estranho e com uma dinâmica meio incompreensível e às vezes incompatível com a lógica que rege os outros segmentos da instituição.

4.4.1.3.3 Pedrinho: conquista ou projeto?

Queremos retomar um aspecto observado na leitura das "Palavras do Diretor" e já brevemente tematizado por nós. A apresentação do Pedrinho como uma conquista do CPII. Na revista, entretanto, o primeiro segmento é discursivizado como um projeto da escola. Já nos referimos a isso logo no início de nosso trabalho quando falamos de instituição e destacamos que estas têm seus projetos. Em nosso entendimento, o Pedrinho não parece ter se constituído num projeto institucional, a priori. Parece antes, ter tido sua criação determinada por uma série de circunstâncias internas e externas, como vimos tentando demonstrar. Mas queremos ainda problematizar um pouco esse aspecto, tomando o texto da revista como base para isso.

A nova Unidade, funcionando em amplas e modernas instalações, está ministrando o ensino de 1ª e 2ª. Séries do primeiro segmento do 1º. grau a cerca de 500 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 7 a 9 anos (CPII, 1984c: 3).

Destacamos a referência que é feita à nova Unidade e reafirmar o que já mencionamos anteriormente que o prédio onde funciona (até hoje) o Pedrinho de São Cristóvão foi adaptado e em nada se assemelha a uma escola para crianças. Chama a nossa atenção então que o texto se refira a “modernas instalações”. Buscamos em Rocha algumas informações sobre o ambiente da unidade em questão.

Observamos que a arquitetura local é fria, com poucas áreas verdes e com o

cimento armado ocupando quase todo o espaço existente. A luz direta do sol ilumina poucas áreas da escola, conferindo-lhe um aspecto um pouco sombrio. A unidade São Cristóvão I, hoje uma no conjunto de quatro, é constituída pelos dois primeiros de um grande prédio de quatro andares, com um longo corredor que atravessa sua lateral tanto no andar térreo quanto no segundo pavimento. Antes das obras da década de 80, ali funcionaram dependências de apoio como depósitos e almoxarifado do Colégio, o que explica ainda hoje a ausência de uma estética propriamente escolar nessa parte do colégio (ROCHA, 2000: 97).

E acrescenta ainda, mais adiante que

o pé direito de muitas salas do térreo é alto, sem um acabamento que as torne acolhedoras. Correntes penduradas do teto alto, que já serviram a lâmpadas em outros tempos, ajudam a acentuar o clima de frieza de um espaço mal transformado em escola. Em torno desse espaço, além dos pátios, um campinho de terra, e alguns espaços anexos (banheiros e depósitos).

É esse entorno que dá a tônica à arquitetura fria, de uma escola que não foi feita para crianças. Algumas professoras reiteram essa impressão, afirmando que a escola não tem “cara de escola de criança”, o que tem levado a direção a buscar trazer essa “cara” para a mesma através da instalação de uma casinha de boneca, campinho e brinquedos nesse espaço cinzento (ROCHA, 2000: 98).

A descrição de Rocha permite que aqueles que não conhecem a Unidade Escolar possam imaginá-la não como um lugar preparado para crianças, mas como uma adaptação de um prédio frio e feio. Interessa perceber o efeito de sentido produzido pela descrição da unidade no enunciado que estamos analisando. Dizer que o Pedrinho está instalado num ambiente moderno dá a entender que o espaço da nova Unidade Escolar foi preparado para atender de maneira adequada à nova clientela. Essa construção parece se coadunar com a ideia de conquista que observamos em outra sequência da FACTA. Algo que se deseja (e que é alvo de conquista) é, certamente, merecedor de uma preparação. Entendemos que essas construções reafirmam o CPII como uma escola de qualidade, preocupada com o aspecto físico da escola que oferece a seus jovens alunos, e que, inclusive teria se adequado para a implantação do Pedrinho como se fosse este, de fato, um projeto institucional.

Em contrapartida, o editorial da FACTA de 1983 assinala a “conquista da implantação do curso primário”(NASCIMENTO, 1983: 1), completando assim o ciclo do primeiro grau de ensino. O discurso ressalta os aspectos tradicionais do colégio, cita nomes de destaque que passaram pela instituição e reafirma o zelo do diretor geral para com a tradição e o renome do Colégio. O Pedrinho é designado como “embrião do ensino”(op.cit.) e a sua formação é sedimentada na “pedagogia da qualidade” (op.cit.), segundo o texto.

Destacamos aqui o fato de a implantação da nova unidade ser caracterizada como uma

“conquista”. Nos outros documentos não encontramos esse tipo de enunciado. Entendemos conquista como algo desejado, buscado ou perseguido, de alguma forma. E em nenhum trecho dos documentos já mencionados o Pedrinho se apresenta como um desejo da instituição a ponto de ser conquistado. Identificamos, portanto, um discurso diferente do veiculado nos outros documentos que analisamos anteriormente. Talvez essa construção se remeta ao discurso encontrado nos PGEs de 1984 e 1985 de aceitação de um desafio. Assim, teríamos o Pedrinho discursivizado como um projeto institucional que acabou dando certo.

Na mesma FACTA temos a sequência que anuncia o número de vagas para alunos, a Unidade onde será criado o Pedrinho e, ao mesmo tempo, o projeto de criação de um curso Pós Segundo Grau. Vejamos a sequência

A partir do próximo ano letivo, o Colégio Pedro II passará a ministrar o curso de 10 grau, da 1a. a 4a. séries, correspondentes ao antigo curso primário, conforme foi aprovado pela Secretaria de Ensino de 1o e 2o Graus do MEC.

As matrículas serão feitas para a Unidade São Cristóvão do Colégio, havendo 350 vagas.

O mesmo curso, posteriormente, será estendido a todas as Unidades do Colégio.

O Professor Tito Urbano da Silveira encaminhou também à SEPS/MEC projetos visando à implantação no Colégio de Curso Pós Segundo Grau (CPII, 1983: 11).

Se atentarmos para o fato de que o colégio vivia um momento de crise, que (nas palavras do ex-Diretor-Geral) "impedia sobre ele a ameaça de ser apenas um Estabelecimento de Ensino de 2o grau, reduzindo-se a três séries somente" (CPII, 1986) e que o Pedrinho veio para povoar novamente o colégio, é curioso que nem bem consolidada estivesse uma implantação já se acenasse com outra. Um efeito possível deste discurso sobre os que o leem é que o colégio estava em franca expansão. Não só abria o Pedrinho de São Cristóvão como já apontava para as outras unidades de primeiro segmento e ainda apontava para a criação de um outro curso de natureza totalmente diferente. Sendo a FACTA uma revista de circulação interna é compreensível que a crise tenha sido apagada desses enunciados que mencionam a criação do Pedrinho.

De fato, as outras unidades de Pedrinho se tornaram realidade. Quanto ao curso pós segundo grau só agora, de dois anos para cá parece estar sendo objeto de estudo e preparação. O colégio acena com a abertura de não um, mas dois cursos pós segundo grau: um de formação de professores e um mestrado profissional. Entretanto, é preciso que se diga que hoje o colé-

gio está vivendo um momento de expansão, bem diferente da crise vivida na década de 70.

Quando estivemos em busca de referências à criação do Pedrinho, encontramos na década de 80 algumas menções a esse curso de pós segundo grau. Esse sim, podemos afirmar que parece ser um projeto da instituição há muito tempo. O que não nos parece contraditório com o que vimos tentando demonstrar até aqui: implantar um curso pós segundo grau parece estar de acordo com os princípios que o CPII sempre cultivou. Já um curso primário, não temos tanta certeza assim.

A partir dessas reflexões podemos afirmar que não vemos o Pedrinho nem como uma conquista nem como um projeto. Consideramos que ele se constituiu numa saída para a crise vivida pelo Colégio e sua implantação foi sendo feita no ensaio e erro desde o seu início. Admitimos que logo depois ele possa ter se tornado um projeto, na medida em que foi se expandindo pelas demais unidades escolares que já foram, algumas, merecedoras de algum planejamento arquitetônico, ao menos.

4.4.1.3.4 Pedrinho como "fato consumado"

Neste tópico procuraremos discutir um pouco alguns outros aspectos mencionados nas entrevistas que problematizam a existência do primeiro segmento dentro da instituição e seu papel dentro dela. Não trataremos da relação entre docentes porque já fizemos isso, vamos tratar de alguns enunciados que tematizam mais as relações de poder dentro do CPII e a visão que alguns dos entrevistados têm a respeito dessa relação. Trazemos primeiro a fala de Regina que nos diz que "o Pedrinho é o primeiro carro dessa locomotiva/ o primeiro vagão dessa locomotiva. E ele não conseguiu ocupar esse espaço. Ele tem que conduzir esse trabalho e eu não vejo isso" (Entrevista 6, p. 250). Regina acredita que o Pedrinho deve dirigir os rumos da escola como um todo. Podemos contrapor a esta a fala de que o Pedrinho veio para enfeitar o CPII. O que percebemos nos dois enunciados é um certo romantismo se pensarmos que uma escola não pode apenas ser ornamento para outra, mas ao mesmo tempo não poderia/deveria conduzir a outra que é muito mais antiga e tradicional.

Na fala de Regina, identificamos o desejo de que o Pedrinho tivesse outro tipo de trata-

mento e fosse alçado à condição de primeiro vagão, direcionando os caminhos da escola como um todo. Entretanto, observamos que os dois enunciados parecem ter a mesma matriz ainda que defendendo posições frontalmente contrárias. Por que o segmento escolar criado depois de mais um centenário de trajetória educativa deveria conduzir os destinos do CPII como um todo? E, por outro lado, por que uma escola criada no período imperial, com mecanismos antiquados e arraigados que quase se extinguiu deveria impor seu estilo a todos os segmentos escolares? A fala de Regina expressa o desejo de que, numa perspectiva de democratização e de modernização da escola, o Pedrão teria muito que aprender com o Pedrinho. Mas podemos também contrapor a esta, a ideia de que talvez, o corpo docente da escola quando da implantação do Pedrinho, também quisesse criá-lo à sua imagem e semelhança – o que, de fato, não aconteceu. O que nos interessa nessa discussão é perceber que a mesma matriz dicotômica se apresenta – um sentimento de Pedrinho versus Pedrão, engendrando uma disputa de poder e de discursos.

Ouvindo nossos entrevistados, falando sobre semelhanças e diferenças de Pedrinho e Pedrão, no tocante às origens, obtivemos

Mayara - O que eu vejo de semelhança é que o Pedro II foi criado para ser um colégio de excelência, não num primeiro momento que diz que o primeiro momento era para ser dos órfãos, né, mas depois ele começou a receber os filhos da elite, né, então era pra ser um colégio de excelência. E quando se diz que o motivo de criar o Pedrinho era resgatar essa excelência, então ele foi criado com esse objetivo: de ser um colégio de excelência, né? (Entrevista 3, p. 213).

Débora - Agora, eu não sei direito qual era a ideia/ assim/ em termos filosóficos, né? O que se esperava do Pedrinho em termos de + da questão pedagógica também, mas eu sei o seguinte: o Pedrão foi criado muito para ser MODELO do Brasil. Não sei se lá na cabeça de quem idealizou tinha essa/ essa esperança porque eu acho que aqui + sei lá/ acho que nunca foi muito assim, né? Eu sempre vi as pessoas buscando um caminho + de tentar atender + à nossa realidade aqui, as crianças daqui, muito preocupadas com isso (Entrevista 2, p. 205).

Na primeira, a ideia de excelência se alinha com o Colégio Pedro II imperial e não, evidentemente, com o colégio dos órfãos. E embora a primeira sequência discursiva fale em excelência de ensino para o Pedrinho, não nos parece que essa fala encontre eco no discurso institucional na época da criação do segmento. Quanto à segunda sequência, percebemos uma visão diferente da apresentada na anterior, em que parece não haver certeza de que o Pedrinho tivesse sido criado para dar continuidade à propalada excelência do CPII. Há um sentido de ruptura com a criação do primeiro segmento.

A ideia de que o CPII não é uma escola de elite mas que elitiza aparece também na entrevista com Regina que nos diz

A ideia que eu tenho, pela história, é que era uma escola da elite, não é isso?/.../ E o Pedro II não tem essa característica, embora seja uma escola elitizante, entendeu? Ele/ ele não é/ ele não é pra elite, mas ele elitiza o aluno até por ser uma escola humanitária, né? Ele/ ele/ humanista, desculpa. Uma escola humanista porque ele abre um leque de opções, o aluno mesmo sendo um aluno de comunidade, como nós temos agora, ele aprende tudo. (Entrevista 6, p. 253)

Aqui, a ideia que aparece é a de uma escola que prepara abrindo um leque e que, dessa forma, elitiza, na medida em que leva o aluno, qualquer que seja sua origem, a alcançar um patamar mais alto na sua formação, podendo "aprender tudo". Elitizante aqui parece querer dizer que a escola cumpre seu papel de formação, proporcionando ao aluno aquilo que, muitas vezes, ele não teria se não estivesse na escola. Entretanto, parece que permanece a ideia de formação de elite como sendo a educação que prepara e que permite que se possam alcançar cargos ou posições de destaque no cenário nacional, corroborando o discurso oficial da escola.

Ivete, por sua vez, afirma ser o Pedro II um "fato consumado", garantido pela sua presença na Constituição Brasileira pela implantação do primeiro segmento, o que ela atribui a uma visão muito clara do ex-diretor geral. Chama atenção ainda para o lugar que o Pedrinho adquiriu na comunidade alertando para o número de inscritos para os sorteios públicos. E atribui esse número ao trabalho de qualidade que os Pedrinhos desenvolvem, o que, segundo ela, contribuiu para que o colégio recuperasse sua credibilidade.

Já Mayara afirma que um dos objetivos do Diretor-Geral com a criação da Unidade Escolar teria sido a transformação da escola e que teria sido atingido, na plenitude, naquele primeiro momento institucional, hoje não mais. Para ela, hoje o Pedrinho encontra-se de novo abafado pelo Pedrão, opinião que Regina parece compartilhar também, de acordo com o seu relato. Vejamos os dois.

Mayara - /.../ eu acho que o que o Professor Tito queria, aconteceu, né? Houve uma mudança e tal, mas eu acho que, com o tempo, pelo menos, ultimamente, nos últimos anos, eu acho que houve uma mudança aí no colégio/ essa é até a sensação que eu tenho/ que + parece que houve uma reversão, né, que o tipo de gestão da atual direção, eu considero uma gestão não participativa, né, e a ausência de pessoas com a + do primeiro segmento de pessoas, junto a essa gestão, né, fez com que aquilo que o Professor Tito não queria, que era que o primeiro segmento fosse abafado pelo Pedrão, eu vejo que isso está acontecendo. Atualmente eu acho que a voz/ que o Pedrinho não tem mais voz (Entrevista 3, p. 212).

Regina - Eu acho que a tradição dos 170 anos ainda é maior que/ é muito maior do que o nosso/ a nossa vontade. Eles são maiores, é/ o tempo e a tradição são maiores do que todo esse nosso empenho em sobreviver. Sobrevivemos, mas não como deveríamos ter sobrevivido, entendeu? Eu acho que o professor do Pedrinho ainda é acuado, ainda é/ ainda é assim + digamos + visto como um professor primário, que não é, porque nós temos professores do Pedrinho doutores + mas ele é um doutor diferente do doutor do + Pedrão (Entrevista 6, p. 250).

Entretanto, sabemos também que, apesar da autonomia que foi concedida ao Pedrinho, havia total controle do que ali se passava e já relatamos até medidas tomadas pela Direção Geral para enquadrar professores que destoavam. A própria Ivete conta como um grupo foi "posto na geladeira". A criação de cargos fora do Pedrinho pareceu encobrir, na verdade, uma tentativa de conter alguns professores que questionavam, davam trabalho se insurgindo contra as medidas institucionais. Sabemos também que, no início, sem a existência do departamento do segmento, o Pedrinho não tinha nenhuma representação nas instâncias do CPEI e ficava à mercê do Diretor-Geral. Segundo os relatos, ele sempre se posicionava defendendo o Pedrinho e muito preocupado com tudo que lhe dissesse respeito, entretanto sabemos também que estar nas mãos de um diretor, para o bem ou para o mal, é sempre uma maneira de não ter (de fato) autonomia, ou ao menos de ter uma autonomia bem relativa.

A fala de Mayara atribui também ao Diretor-Geral uma intenção de inovar o colégio com a criação do Pedrinho. Sabemos que havia necessidade de alguma intervenção que recolocasse o colégio no cenário educacional e que algumas medidas foram fundamentais para isso. A criação do Pedrinho parece ter sido uma das principais. Entretanto, não nos parece claro que a intenção fosse de renovação no sentido das novidades pedagógicas. Já mostramos em outros momentos o quanto de tensão as novidades trazidas pelo Pedrinho provocaram problemas dentro da escola e o quanto a administração oscilava entre permitir inovações e freiá-las, num movimento até compreensível se analisarmos a história institucional e o apreço e compromisso que as administrações escolares demonstram com a história e a memória do CPEI. Regina aponta algumas dificuldades encontradas pelo corpo docente do Pedrinho (e mesmo do Pedrão) para inovar ainda nos dias de hoje, o que atesta o quanto a tradição do colégio imperial ainda pesa no discurso e nas práticas escolares da instituição.

Neste tópico procuramos discutir algumas falas que tematizam a influência do Pedrinho no CPEI e as diferentes visões que se tem disso. Usamos a expressão de Ivete para caracterizar o Pedrinho como um fato consumado dentro do CPEI, o que nos parece claro hoje. No próxi-

mo item vamos apresentar e analisar a história do Pedrinho e da crise do CPEI contada no documento de 1986 (Palavras do Diretor).

4.4.2 As várias versões da história

Retomando-se a abertura do PGE de 1986, encontramos a historicização da implantação do Pedrinho, narrando-se muitos dos fatos que já relatamos aqui (o quase fim do colégio, o esvaziamento, a necessidade de uma solução e a sugestão do SEPS/MEC). No primeiro documento, esse histórico não aparece, surgindo em 1986, quando, na qualidade de discurso oficial, justifica o acerto da decisão tomada. Destacamos o seguinte recorte: “aproveitando, ainda, os aspectos positivos da polêmica Reforma Passarinho, e aceito o desafio de manter, também, as quatro séries de escolarização inicial correspondentes ao antigo Curso Primário, nasceram os Pedrinhos” (CPEI, 1986). Nessa sequência discursiva, a palavra utilizada para definir a ação de implantação do Pedrinho é “manter” que remete a um campo semântico totalmente diverso do de “aceitar” constante do primeiro documento. Podemos imaginar que, em 1986, a empreitada já mostrava seus frutos e acenava, possivelmente, para com a recuperação do colégio. Observamos então um efeito de sentido de ratificação, de manutenção. Já não se tratava de “aceitar”, mas de “manter” o(s) Pedrinho(s). O que havia sido implantado em caráter “experimental” (como vem descrito no próprio PGE) viria a se manter e a se firmar dentro do Colégio como um novo espaço educativo. A história, que não foi contada em 1984, emerge aqui junto com a ideia de que o Pedrinho veio para ficar, a despeito dos “céticos” (COLÉGIO PEDRO II, 1985) que duvidavam da medida.

Para dialogar com essa sequência, trazemos algumas falas de entrevistados que mencionam também a presença dos que não acreditavam na implantação. Aliás, em todas as entrevistas esteve presente a fala de que, de alguma forma, o Pedrinho não foi bem aceito pelo Colégio como um todo. E aqui apresentamos algumas das justificativas apresentadas pelos entrevistados para tal.

O próprio ex-secretário de ensino afirma que

“o professor veterano não via + primeiro + com muita simpatia o Pedrinho, não. Não via. Não via. Por preconceito. Porque o ensino era bom, a qualidade das

professoras, boa, entendeu? É preconceito. Porque o professor é a figura mais preconceituosa que existe nas profissões liberais” (Entrevista 1, p. 197).

Dalila chama atenção para a idade das professoras que entraram, muito jovens, que nunca poderiam se comparar aos catedráticos da escola. Débora menciona ainda o apelido conferido nos corredores às Pedretes ou Pedrocas. Mayara considera que a grande atenção dispensada pelo Professor Tito ao Pedrinho aliada aos elogios teriam favorecido a rivalidade. Acrescente-se a isso o fato de algumas práticas implementadas pelo Pedrinho terem começado a ser adotadas nos Pedrões. Todos esses aspectos atestam a má recepção que os integrantes do Pedrinho receberam ao chegar à escola.

Joana se detém, principalmente, sobre o preconceito contra os ex-alunos do Pedrinho, quando chegaram ao Pedrão.

E havia um preconceito danado, né, diziam que os meninos da gente vinham/ é, bagunceiros, vinham sem base, mas isso era tudo pra dizer que eram meninos que vinham sabendo pensar, né + muito diferente daqueles que faziam o concurso, que vinham mais adestrados, né? Então tinha um preconceito/ acho que ainda tem. Eu acho que ainda tem, talvez se você perguntar pras pessoas, você vai poder/ sei lá/ comprovar isso, acho que ainda tem. Acho que no Pedrão ainda fazem a diferença, talvez menos, não tanto, mas acho que ainda fazem + a diferença dos meninos que vêm do Pedrinho pros meninos que vêm do Pedrão (Entrevista 4, p. 226).

No mesmo fragmento do documento que estamos discutindo, encontramos o adjetivo conferido à Lei 5692, externando claramente uma opinião sobre a mesma. Se a lei é controversa, mas tem aspectos positivos - que aqui parecem estar representados na criação do primeiro segmento de ensino, quais seriam os negativos? Que a 5692/71 foi uma lei polêmica, não há dúvidas. Especialmente no tocante ao ensino profissionalizante. No CPII chegou a ser iniciada a implantação das habilitações mas “essas habilitações pararam, elas não deram certo /.../ Se você ler a reforma, ela é linda de morrer, mas sem objetivos práticos efetivos, na minha opinião” (Entrevista 1, p. 193). Segundo ainda o entrevistado, “alguns implantaram. Eu, na UERJ, nós não implantamos” (Entrevista 1, p. 193). Essa sequência apresenta uma crítica a quem teria implantado no CPII já que, ocupando cargo na UERJ, o entrevistado optou por não implantar. Como já dissemos antes, o prédio onde funcionaria o PREMEM foi adaptado para dar lugar ao Pedrinho. Segundo Regina, o prédio foi construído para servir às oficinas, daí serem as salas do andar térreo do Pedrinho de São Cristóvão tão grandes. Indagada sobre as razões da não implantação do PREMEM, a entrevistada disse que não conhecia os motivos mas deu sua opinião a respeito.

O Pedro II, é, ele não tinha esse perfil, sabe? Acho que ia ser um desastre, não é? Uma escola humanista e/ não tinha como, não tinha o profissional, embora isso não fosse problema porque na Escola Técnica eles tinham o profissional pra mandar pro Pedro II, mas eu acho que o Pedro II não tinha história pra isso (Entrevista 6, p. 249).

A história do CPII aparece aqui como uma justificativa para a não implementação da nova Lei. Não cabia no colégio o ensino profissionalizante, seria um desvio do seu caminho humanista, pela fala da entrevistada.

Fica aqui nossa questão: teria sido o Pedrinho moeda de troca para a não implantação da parte polêmica da Reforma Passarinho? De fato, a falta de tradição e de crédito que esse aspecto da lei angariou dentro do CPII podem ter determinado a não implantação do ensino profissionalizante e, por outro lado, a consequente implantação do Pedrinho, numa tentativa de aplicar a Lei ao colégio, de alguma forma. Há que se considerar que o fato de o diretor geral ter envolvimento familiar com o então Presidente da República concorreu, possivelmente, para isso. Os documentos mencionam o apoio recebido pelo Governo Federal para a implantação, algumas entrevistas também sinalizam para isso. Sabemos que, nas instituições, muitas coisas tramitam por caminhos não oficiais, o próprio processo de implantação do Pedrinho parece ser um exemplo disso. Nem tudo está escrito, registrado ou despachado com carimbos oficiais. Além do mais, o país vivia um estado de exceção, onde tudo era mesmo "meio nebuloso", como nos diz Ivete. Sabemos que as instituições são feitas pelos homens que, por sua vez, são afetados também por estas. E entendemos também que esses personagens se comportam de acordo com os lugares que ocupam. Assim, cumprem-se ordens, mas nem sempre, especialmente as polêmicas; e formas de driblar as imposições ou de negociá-las são criativamente instituídas, como parece ter sido o caso aqui.

Num dos números da Revista FACTA (de novembro de 1983, antes de o Pedrinho entrar em funcionamento, portanto) encontramos uma afirmativa que parece corroborar essa nossa suposição. Vejamos a sequência que destacamos abaixo

Neste 146o. Aniversário ele assinala a conquista da implantação do curso primário, com o qual forma-se um ciclo completo, desde o embrião do ensino até o 2o. Grau, de formação humanística, cívica, moral, cultural e intelectual do educando, sedimentada na pedagogia da qualidade (NASCIMENTO, 1983: 1).

Observamos aqui que a implantação do Pedrinho é discursivizada como uma conquista e o ciclo completo é de “ formação humanística”(NASCIMENTO, 1983: 1) , o que, a nosso ver, responde diretamente ao discurso de formação técnica e profissionalizante da nova lei. O

que nos leva a pensar que o Pedrinho não ocupou o espaço construído e reservado ao PRE-MEM por acaso.

Dalila nos fala sobre a implantação e sua fala produz um efeito de sentido que ratifica, de certo modo, essa visão. Sua fala traz a criação do Pedrinho como uma ideia do Professor Tito que é aceita pelo MEC. Vejamos a sequência que transcrevemos em seguida: "ele pede para que ela escreva esse projeto, né? Haveria a possibilidade, né, tal, obviamente Brasília também sinalizou... com verde, né, com a possibilidade de se fazer, né, e aí ela (professora Dalva – primeira diretora do Pedrinho) escreveu o projeto, ele levou pra Brasília e aí foi aceito" (Entrevista 5, p. 234). Por essa fala interpretamos que Brasília autoriza (e não impõe ou sugere) a implantação, o que é diferente do que os documentos levam a crer.

Entretanto, não somos ingênuos de pensar que tais implantações ou medidas administrativas são promovidas por um indivíduo ou por um ditame institucional. Está claro que vários fatores engendraram essa criação. A nós, interessa, em particular, os sentidos discursivizados que se produziram em torno dela.

Voltando aos documentos, é bom lembrar ainda que no ano de 1986 os primeiros alunos da segunda série de 1984 ascenderam à 4ª. série – última do primeiro segmento – e assim se completava o ciclo básico do ensino fundamental com as oito séries. O documento destaca ainda que as turmas de 4ª. série preludiam “um novo perfil de aluno do Pedro II” (CPII, 1986). A expressão “novo perfil” remete-se ao segmento anterior do texto – que defende uma educação democrática e igualitária no atendimento das “diferenças individuais”. Por outro lado, nos parece também dialogar com a expressão “meninos órfãos” do primeiro texto, externando, de certa forma, o que (talvez) tenha se constituído no maior temor que a escola viveu com a implantação do Pedrinho: o da perda da qualidade por atender a alunos de diversas camadas sociais. Qual seria o novo perfil desse aluno? O documento deixa em suspenso a expectativa.

É na fala das entrevistadas que vamos encontrar a resposta para essa pergunta e as decorrências disso. As professoras entrevistadas falam um pouco sobre esse novo aluno. Regina diz que

o aluno do Pedrinho é diferente do que vem de fora, sim, com certeza. Porque o que vem de fora, ele é avaliado + pra entrar, então ele é avaliado dentro de critérios assim muito rigorosos, o nosso aluno não + né? Ele é/ ele tem um/ + ele é bem conduzido dentro do Pedrinho mas a gente recebe do Pedrinho o aluno excelente, o aluno regular e o aluno fraco (Entrevista 6, p. 250).

Mayara também aponta para o tratamento diferenciado, algumas vezes conferido aos alunos vindos do Pedrinho.

As crianças também relatavam maus, "maus tratos", né, dos professores. Aquelas coisas: "ah, quem são os burros? Quem é do Pedrinho? Vocês são os burros, não sei quê", é/ e às vezes/filho de professor, aí o professor fala direto com o diretor, aí já começa a incomodar (Entrevista 3, p. 212).

Através dessas falas pode-se fazer ideia das dificuldades enfrentadas num primeiro momento por professores e, num segundo, pelos alunos que chegavam ao Pedrão, oriundos do Pedrinho.

Mais adiante, no penúltimo parágrafo do documento, várias qualidades dos que ousaram participar dessa empreitada são postas em evidência sempre opondo um sentimento a uma ação empreendedora. Destacamos o trecho que se segue: "houve sonho e decisão, houve esforço e amor à causa, houve afeição e cooperação mútuas" (CPII, 1986). É interessante observar que alguns vocábulos (sonho, amor à causa, afeição) nos remetem a um discurso muito comum, na época, em relação aos professores primários (como eram chamados os professores formados no ensino médio e que só podiam atuar no primeiro segmento). Sonho, amor ao magistério e afeto pelas crianças eram considerados aspectos inerentes aos professores que assumiam a profissão como uma verdadeira missão. O que chama atenção aqui é o fato de justapor essas "qualidades" docentes a vocábulos como decisão, esforço e cooperação, palavras que remetem a outra cadeia parafrástica sobre o trabalho. Identificamos aqui uma tentativa de englobar no discurso institucional diferentes posições: por um lado o aspecto afetivo que sempre caracterizou o trabalho das "professoras primárias" e, por outro, qualidades tidas como importantes nas diferentes atividades profissionais. O efeito que se obtém com isso é a contraposição de um discurso diríamos missionário a um discurso de eficiência, tão caro à tradição do CPII. De certo modo, podemos também considerar que num momento em que a escola estava desprestigiada, por parte inclusive de seus corpo discente, as primeiras qualidades se faziam prementes, em alguma medida: sonho, amor à causa e afeição numa tentativa de reconstruir a escola e devolvê-la à cena educacional carioca. A escolha dos vocábulos aludem ao enunciado missionário que, naquele momento, talvez, fosse até conveniente evocar, dada à crise e ao descrédito em que a escola se encontrava.

No mesmo documento ainda, de 1986 (Anexo C), a referência à oposição interna é explícita. O que no texto de 1984 (Anexo A) apenas transparecia, aqui é explicitado personificando a divergência nos "céticos" que desdenharam da decisão de implantação do Pedrinho e

que (pelo que diz o texto) “hoje louvam”. Podemos depreender que como a iniciativa de implantação estava dando certo e o Pedrinho tinha se expandido por três unidades escolares, já se podia capitalizar a vitória e combater aqueles que não acreditaram na empreitada.

Ao final do documento, mais uma vez, o embate discursivo entre a tradição e a modernidade se apresenta personificado na figura dos professores, e mais exatamente no chamamento à constituição de uma aliança entre velhos e novos e na bandeira “todos juntos”. Mais uma vez as aspas nos saltam aos olhos por darem, aqui como antes, uma dimensão de distanciamento do sujeito do discurso com essa designação. De que formação discursiva estaria sendo apropriada essa bandeira para ser utilizada com tal distanciamento? Talvez do discurso de esquerda que se fazia ainda forte e presente naquela conjuntura e que acabou se tornando lugar-comum em muitas instâncias da vida pública e se incorporando de forma intensa no discurso educacional da época. Também podemos entender o "todos juntos" como uma reunião dos opostos dentro do CPII, não apenas os velhos e novos, mas à tensão tradição/ modernidade que se impunha naquele momento à instituição de forma bastante acirrada.

Apresentamos, neste capítulo, nossas análises, iniciando pelas questões referentes às entrevistas e transcrições bem como a apresentação de nosso universo de pesquisa. Depois, analisamos as sequências discursivas que elegemos para corpus procurando estabelecer relações entre discurso oficial e entrevistas. Procuramos fazer isso através de três eixos que consideramos os mais elucidativos. Refletimos também sobre a narrativa da criação do Pedrinho apresentada no PGE de 1986 em que é historicizada a crise e as dificuldades que o CPII vinha encontrando, assim como a criação do Pedrinho.

Seguimos apresentando nossas conclusões e problematizando a presença de diferentes Formações Discursivas nos enunciados que trabalhamos ao longo de toda a pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há quem diga, no meio acadêmico, que concluir pesquisa com respostas é um equívoco. Para estes, concluímos com novas perguntas, isso sim, apenas mais bem formuladas do que quando começamos. Se entendemos que a pesquisa é parte de uma rede muito maior e que nosso estudo é apenas uma pequena trama desta, acabaremos por partilhar da mesma opinião. Entretanto, faz-se necessário organizar, de forma conclusiva, o que conseguimos reunir para que novas pesquisas possam partir do que acumulamos. Assim, procuraremos apresentar os dados que coletamos sobre o tema ao qual nos dedicamos ao longo desses dois anos, além, é claro, de externar algumas considerações sobre os aspectos iluminados durante esse percurso e, em seguida, apresentar questões outras que surgiram e que não nos cabiam aprofundar, formulando assim novas perguntas.

Reafirmamos que esta não é *a* memória do Pedrinho, e sim uma memória possível, evocada a partir de nossa intervenção. Já que entendemos a memória como algo dinâmico, múltiplo, e que se transforma de acordo com os quadros sociais em que o indivíduo está inserido no presente e ainda que, ao falar de suas lembranças, este se volta sempre para o futuro, não podemos ter a pretensão de construir uma memória única para aquele período institucional. Pretendemos sim, possibilitar a construção de algumas memórias que nos levem a melhor compreender esse segmento e sua história dentro do Colégio Pedro II. Tendo em vista que o CPEI, como já caracterizamos, é uma instituição centenária e de tradição no cenário educacional brasileiro, procuramos entender o que a implantação do primeiro segmento trouxe de novo para esta e como isso se deu. Para isso, lançamos mão dos documentos que se encontram disponíveis sobre o assunto e de entrevistas que realizamos com servidores que participaram da implantação do primeiro segmento.

Há que se aproveitar o momento para dizer da emoção compartilhada com muitos dos entrevistados em seus relatos e do encantamento com todas as histórias que contaram e que ainda teriam para contar. Somente uma pequena parcela do rico manancial de lembranças foi ouvida para este trabalho. Informações e relatos sobre a construção do currículo, o relacionamento com a clientela e a comunidade escolar e ainda sobre o trabalho pedagógico não foram objeto de nossas questões e análises, muito embora tenham surgido em vários relatos. É preciso confessar que foi um desafio resistir à tentação de perguntar sobre outros temas surgidos

para garantir a objetividade da entrevista e a otimização do tempo que cada um dos entrevistados disponibilizou para nos atender. Do que ouvimos e transcrevemos, muita coisa pode vir a servir de fonte para outras pesquisas, tanto sobre o Pedrinho quanto sobre o próprio Colégio Pedro II. Temos clareza disso. E o material se encontra em anexo para uso posterior por outros pesquisadores que se interessem pelos temas por nós abordados e por aqueles que não nos cabiam desenvolver aqui.

Há que se retomar o conceito de Memória Coletiva de Halbwachs (2008) já apresentado no início deste trabalho, demonstrando sua aplicação no nosso estudo.

Halbwachs assinala “que se pode falar de memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo e que víamos, que vemos ainda agora no momento em que o recordamos, do ponto de vista desse grupo” (HALBWACHS, 2008: 41). E ainda que “é preciso que as lembranças desses grupos não deixem de ter alguma relação com os acontecimentos que constituem meu passado” (op. cit.). Assim, entendemos que as memórias que neste trabalho procuramos construir têm sua base ancorada no grupo que constituiu o Pedrinho nos seus primórdios e na história pessoal de cada um.

Observamos, na análise que fizemos pautadas nas sequências discursivas, que há tensão entre um discurso caracterizado pela valorização da tradição e do aspecto mais conservador da instituição e outro que fala da escola e da educação a partir de uma outra perspectiva, apontando para a renovação do colégio seja através da introdução de novas metodologias, seja pelas novas formas de acesso que se implantaram a partir da criação do Pedrinho.

Tomamos a expressão cunhada na administração Tito Urbano da Silveira - "novo velho Pedro II" - por considerarmos que é emblemática já que se constitui, a nosso ver, numa verdadeira metáfora do período: uma escola plantada no passado e na tradição que precisava se reinventar para continuar existindo. Nas palavras do Professor Wilson Choeri, que participou ativamente daquela gestão, em seu mais recente livro, temos:

A elaboração do Plano Diretor de Desenvolvimento do colégio para a década de 80 e o Plano Piloto de Ação dele resultante tiveram como centro de gravidade de impulso renovadores o lema "O Novo velho Colégio Pedro II". Novo no sentido de incorporar o acervo de conhecimento que a ciência, a tecnologia e as ciências humanas e comportamentais colocaram modernamente à disposição da Pedagogia; Novo no objetivo de perquirir metodologia, conteúdos programáticos e ação educativa ajustados à realidade brasileira. Velho no aspecto de não abdicar da cultura humanística de sua origem, de não abrir mão da densidade e da profundidade na transmissão de conhecimentos; Velho a fim de não se deixar levar por modismos educacionais, muitas vezes de origem

espúria e sem lastro na experiência (CHOERI, 2009: 41).

Mas, para nós, esse mote expressa também as tensões existentes dentro da instituição naquele momento e, de certa forma, ainda hoje. É claro que os matizes, atualmente, são esmaecidos, porque nem as instituições e tampouco os discursos permanecem inalterados a despeito das circunstâncias que os cercam e da marcha inexorável do tempo. Por mais tradicional que seja ou que se pretenda uma instituição, é impossível manter-se alheia às modificações que o mundo e a sociedade lhe impõem sem sucumbir, ainda mais em se tratando de uma escola, que lida com seres em formação e cujo próprio movimento cíclico de entrada e saída de alunos traz, em si, as marcas de cada geração e do seu tempo. A escola é uma instituição que tem se modificado muito nos últimos cinquenta anos em virtude da ampliação do acesso, da diversidade e das próprias características da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, de suas expectativas. Necessariamente então, as construções discursivas que se produzem acompanham, de alguma forma, esses movimentos, por um lado e, por outro, como nos afirma Foucault (1986) acabam por modificar também o objeto de que tratam, contribuindo para a transformação da escola e da própria sociedade. É Mayara quem exemplifica bem a presença dessa tensão tradição/modernidade ainda nos dias de hoje, no CPII, quando relata que é

no Pedrinho que se começa a questionar a jubilação, que até nunca incomodou no Pedrão, né? E eu acho que também no Pedrinho houve um retrocesso com a Portaria de Avaliação no. 48, de 2005. Desde 2001, as portarias de avaliação não falavam mais em jubilação, né? Então eu acho que o Pedro II fica muito entre a lei, né, o que a lei manda e também o que os dirigentes acreditam ou não (Entrevista 3, p. 214).

Mayara fala sobre essa constante balança que faz o CPII pender ora para a tradição, ora para a modernidade e a sensação de retrocesso vem da percepção de que nesse momento o CPII se inclina de novo para a tradição. A propalada autonomia que o Pedrinho desfrutou nos seus primórdios hoje parece também não ser mais uma realidade. E a preocupação da entrevistada é com a perda de certas conquistas que o Pedrinho teria obtido ao longo desses 26 anos.

Outro aspecto que precisa ser retomado diz respeito ao nosso posicionamento em relação ao conceito de sujeito discursivo. Reafirmamos que não se trata do indivíduo, mas sim da posição sujeito por ele ocupada e assumida no discurso. Posição esta determinada pela sua inserção na sociedade, por seu lugar dentro da instituição e pela conjuntura histórico-social em que a enunciação se realiza. Assim, quando falamos dos diferentes sujeitos não estamos nos

referido aos autores dos textos e sim à posição que esses sujeitos discursivos ocupam que os leva a enunciar desta forma e não de outra.

Retomando nosso ponto de partida inicial, o que nos mobilizou para a pesquisa foi a sensação de que o Pedrinho era um corpo estranho dentro do CPII. A percepção, como professora da Unidade São Cristóvão I, de que sempre houve um tratamento diferenciado para o Pedrinho em relação aos demais segmentos, e ainda a constatação da existência de preconceitos contra os professores e ex-alunos, expressos no tratamento a estes dispensado, foram a mola propulsora deste trabalho. Queríamos entender o porquê de tal diferenciação e observar se isso se mostrava presente, de alguma forma, também em documentos oficiais. Constatamos que, de fato, algumas construções discursivas que encontramos sobre o Pedrinho permitem entrever esse lugar diferenciado, como já pudemos demonstrar em relação à designação (Pedrinho) da nova Unidade além dos outros aspectos. Já demonstramos o campo enunciativo em que a maioria das construções discursivas sobre o Pedrinho se dá (o uso do diminutivo, o curso primário e os apelidos dados aos professores). Ressaltamos também o quanto o discurso oficial se alinha ao passado (como no caso da nomenclatura oficial ou público – remetendo à constituição de 1946, que já estava bastante defasada). Mas, por outro lado, temos também, o Pedrinho discursivizado como uma continuidade do CPII, a despeito do caráter inovador de sua implantação tanto na inauguração de uma faixa etária nova no CPII quanto na forma democrática como foi criado seu Plano de Ensino.

Além disso, nosso estranhamento se agravou ao perceber que não havia quase nada sobre a criação do primeiro segmento no acervo histórico do colégio. Esse aspecto foi sinalizado por vários pesquisadores que nos antecederam. Percebemos então que o momento institucional em que o Pedrinho foi criado se encontra numa "zona de sombra" (POLLAK, 1989) dentro da memória do CPII, provavelmente, devido à intensa crise pela qual o colégio vinha passando. Encontramos relatos, no discurso oficial, sobre outras crises como a do momento inicial da República quando o CPII teve seu nome alterado para Ginásio Nacional. Mas sobre a década de 70 (do século XX) há um silenciamento significativo. Podemos então supor que isso se deve ao fato de ser esta crise talvez a mais grave vivida, de caráter interno e de gestão, que levou o colégio ao descrédito e à pouca procura por parte da população, de modo geral. Nas palavras do ex-Diretor-Geral, o próprio "colégio começou a entrar no cone de sombra e se dirigir, inexoravelmente, para o eclipse total. Eclipse que se traduziu na estagnação, na queda de seu efetivo discente e no desencanto de seus professores..." (CHOERI, 2009: 40). Creditamos

o silêncio sobre a criação do Pedrinho ao silenciamento dessa crise, que teve sua solução encontrada num conjunto de medidas moralizadoras e de povoamento do colégio, no bojo das quais foi criado o primeiro segmento. Nosso estranhamento, então, não era impressão ou fantasia.

Hoje o colégio vive um momento de expansão e já se começa a poder falar da crise vivida nos anos 70 e na criação do Pedrinho, mas durante muito tempo esses fatos se parecem ter se constituído como não ditos. Claro está que, para além das tensões e divergências existentes dentro de uma instituição como a que é nosso campo de estudo, estas precisam apresentar para a comunidade externa (e mesmo interna) uma narrativa que dê conta de sua história, princípios e inserção na sociedade. E essa narrativa não pode ser modificada a todo momento nem conseguiria mesmo expressar o conjunto de opiniões e a diversidade que povoam sua comunidade interna. Sabemos que, do ponto de vista institucional, há necessidade de se construir tal narrativa como forma de apresentação, reconhecimento e identidade diante da comunidade. O que nos chama a atenção é que essa narrativa, no caso do CPEI, se mostre parada no tempo e não dê conta nem da criação dos Pedrinhos, priorizando ainda hoje enunciados que apresentam o colégio ainda como o colégio do Imperador, formador de elites.

Uma das questões levantadas no início do trabalho, indagava a respeito do papel do Pedrinho na democratização da escola e sobre a importância dessa criação para o CPEI. É preciso que se diga que foi a partir da criação do primeiro segmento que o colégio passou a viver, aos poucos, um momento de expansão, caracterizado pela criação das outras unidades de primeiro segmento e a consequente consolidação do ensino de primeiro grau completo. Destacamos ainda que a criação do primeiro segmento se constituiu num fator de democratização do colégio caracterizado por dois aspectos. Primeiro, pela forma de acesso – o sorteio público – e segundo, pelas novas propostas pedagógicas inseridas no contexto educacional da década de 80 que procurava proporcionar um atendimento mais global dos estudantes, menos discriminatório e seletivo. Tínhamos então as portas do CPEI abertas à grande massa que antes não conseguia ingressar devido às difíceis provas de seleção.

Retomando brevemente o que já foi detalhado por nós, temos essa implantação enunciada ora como um desafio, ora como uma conquista. Os enunciados variam, de acordo com o efeito que podem produzir em cada um dos documentos o que reforça a ideia de que não há uma narrativa organizada que apresente e justifique a criação do Pedrinho dentro da história

institucional. Observamos ainda que, por ocasião da implantação do primeiro segmento, uma nova história para o colégio aparece no discurso institucional, numa tentativa de dar sentido de continuidade à "forma reconhecível" (DOUGLAS, 1998) que as instituições procuram estabilizar para se reconhecerem e serem reconhecidas, conforme já explicitamos. Algumas construções discursivas falam de um CPII democrático desde o passado e de uma escola acostumada a experimentar em educação – coisa incompatível com a trajetória que se conhece dele. Trazemos o pensamento de Pollak (1992) que afirma que “há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados” (POLLAK, 1992: 5). Essa afirmativa se aplica ao coletivo e ao nosso caso. Nossas identidades são construídas numa ilusão de continuidade e buscamos incorporar à nossa história de vida os trajetos e percursos dentro de uma lógica linear. Mas o que acabamos fazendo é, de fato, ressignificar nosso passado à luz do que somos e do que projetamos para nós mesmos no amanhã. Assim, também no discurso institucional que analisamos percebemos um movimento bastante semelhante – a tentativa de discursivizar a criação do Pedrinho como uma continuidade da instituição, ancorada na similaridade e na harmonia, como se não fosse o percurso institucional também sujeito a percalços e transformações abruptas, advindos dos contextos sócio históricos em que estão inseridas as instituições. Então, de acordo com o documento Palavras do Diretor, de 1986, temos um enunciado que retoma a crise colégio até a criação do Pedrinho, trazendo uma narrativa plausível e de continuidade para o CPII. Vejamos a sequência.

Ao assumir, em 1979, a Direção Geral do Colégio de minha juventude, encontrei-o em fase crítica na implantação de uma nova concepção de ensino médio contida no bojo da Lei 5.692/71, impendia sobre ele a ameaça de ser apenas um Estabelecimento de Ensino de 2º. Grau, reduzindo-se a três séries somente.

Foi possível logo de início, restaurar as antigas quatro séries finais do Ensino de 1º Grau. Ingressando na 5ª. Série, os alunos voltariam a ter, pelo menos, sete anos de formação humanística neste Colégio. Aproveitando ainda, aspectos positivos da polêmica Reforma Passarinho, e aceito o desafio de manter, também, as quatro séries de escolarização inicial correspondentes ao antigo Curso Primário, nasceram os Pedrinhos (CPII, 1986).

Nessa narrativa a crise aparece como consequência da implantação da Lei e o Pedrinho aparece como a solução que melhor se adequa à legislação em vigor, provocando um efeito de sentido que não permite perceber as tensões que esse processo ocasionou e as divergências experimentadas pela implantação.

A consulta que fizemos aos documentos e atas de reunião indica que não houve discussões nas instâncias deliberativas da escola a respeito da criação da nova unidade escolar. Pelo que apuramos, a criação se deu assim mesmo, sem muita preparação e planejamento. Não conseguimos, inclusive, obter os organogramas de 1983 e de 1984 (antes e depois do Pedrinho) do CPEI (solicitado pela banca em nosso exame de qualificação). Queríamos trazer para este trabalho a estrutura que regia o colégio naquele período a fim de propiciar um melhor entendimento do nosso tema e discussão, possibilitando a visualização da hierarquia e da estrutura institucional. Entretanto, após sete meses de espera pelos referidos documentos solicitados por nós ao Setor de Pesquisa, Extensão e Cultura (SEPEC/CPEI), obtivemos a resposta de que não haviam sido encontrados. Referente àquele período, o colégio parece não ter mesmo muita coisa organizada ainda, como já demonstramos. A ideia de uma implantação meio improvisada corrobora nossa suposição inicial de que o Pedrinho não teria se constituído num projeto institucional, como o PGE deixa transparecer, tendo sido criado de maneira circunstancial.

Na revista FACTA, a notícia da implantação de um ensino pós segundo grau, que aparece logo após a notícia da criação do Pedrinho, produz um efeito de sentido compatível com o que vimos demonstrando. Esse escrito de trabalho institucional, segundo a definição de Feitosa (1998), procurando divulgar uma imagem da instituição para sua comunidade interna parece considerar que implantar o Ensino Primário não conferia ao Colégio status, mas um terceiro grau, sim. Isso só reforça o que vimos mostrando até aqui: a dificuldade de justificar a implantação do primeiro segmento. Nesse caso a criação do Pedrinho é mencionada com o oferecimento de uma contrapartida – o terceiro grau. Esse sim, nos parece ser um projeto antigo da instituição. Encontramos este tema já em 1983 e hoje, depois de tanto tempo, o CPEI encontra-se em vias de realizar esse antigo projeto, já que tem havido gestão junto ao MEC e à CAPES para a consecução de tal objetivo. O que queremos ressaltar é que, naquele momento, a fim de convencer ou amenizar a oposição interna, quando da criação do "ensino primário", o Colégio acena com a possibilidade do terceiro grau. Criar um ensino primário não obteve significativo respaldo na comunidade interna, por outro lado, o ensino profissionalizante também não se adequava ao perfil e tradição da instituição. Assim, nos parece que o alento da criação terceiro grau aparece como uma resposta às críticas e ao possível descontentamento pela criação do primeiro segmento de ensino.

O prédio onde foi instalada a nova Unidade Escolar havia sido construído, de fato, para

dar lugar ao PREMEM, como já dissemos antes. Assim, o Pedrinho veio ocupar o espaço físico destinado ao polêmico ensino profissionalizante. E nos perguntamos se essa ocupação oportuna do espaço se deu apenas na geografia escolar. Porque, para nós, o Pedrinho foi a chance que o CPII encontrou de não implantar o ensino profissionalizante, garantindo seu perfil de escola humanista, de ensino propedêutico, adequando-se parcialmente à Lei 5692/71 e repovoando o colégio que se encontrava esvaziado. Já demonstramos nos excertos de documentos os indícios que nos permitem fazer essa afirmativa.

Outro aspecto que pudemos constatar a partir deste trabalho é que há uma Formação Discursiva que se apresenta como hegemônica. E essa FD traz discursos que valorizam a tradição, a excelência e a competição. Uma FD que parece bem caracterizar o CPII Imperial. No entanto, essas sequências discursivas são de tal forma hegemônicas que se mostram presentes também nas entrevistas. Na fala dos entrevistados outras FDS se manifestam, conferindo ao CPII de hoje outras características. Há deslizamentos que permitem perceber filiação a outras FDs. A FD que parece caracterizar prioritariamente o Pedrinho nas falas dos entrevistados é ancorada num discurso de modernidade e de democratização da educação, uma escola criada no e para o século XX, diferentemente do Colégio como um todo que quase sempre é caracterizado como uma escola para as elites condutoras do país numa clara referência e valorização do passado. Entretanto, nos documentos oficiais, o Pedrinho é associado, como já dissemos, a uma educação para os pobres, alinhando-o com uma FD assistencialista que não caracteriza em momento algum o CPII. O que queremos destacar é que uma das construções discursivas mais recorrentes sobre a criação do Pedrinho é pautada em enunciados que não se assemelham aos que a instituição utiliza para se reconhecer e projetar sua imagem. É um discurso ancorado numa tradição assistencialista, de atendimento aos desprovidos. Pelo que já pudemos apresentar, sempre houve, no CPII, lugar para aqueles que não podiam pagar seus estudos (ao menos para uma parcela destes). Quanto ao lugar dos mesmos (desprovidos) nas construções discursivas, não podemos afirmar. Esse tipo de construção parece ser uma novidade em termos de CPII, a partir da criação do Pedrinho.

Joana menciona a história dos órfãos como um mote do Professor Tito, que era frequentemente evocado. Entretanto, observamos que esse discurso não parece ter tido muita aceitação dentro do colégio. Nós, por exemplo, que lá ingressamos em 1987, desconhecíamos essa história como justificativa para a criação do primeiro segmento e só viemos a conhecê-la através desse processo de pesquisa que ora empreendemos.

Consultando-se o histórico do colégio, constatamos que atravessou diferentes fases da vida nacional sendo, naturalmente, afetado por eles. Sua importância e destaque apresentaram oscilações, e mesmo assim a escola conseguiu atravessar os momentos críticos, apresentando uma narrativa que reafirma seu início imperial, sua missão desde os primórdios e seu papel na educação. Além disso, vive hoje um momento de reafirmação e expansão, coisa que desde a criação dos Pedrinhos não se via. Contar a história dos primórdios da instituição e apagar muito do que se passou ao longo de sua trajetória serve para manter a imagem do colégio presa à origem imperial mesmo que hoje esta não seja mais nada daquilo e que tenha até mesmo outro papel no cenário educacional do país. Observamos, entretanto, que esse discurso atravessa também a fala dos nossos entrevistados demonstrando o quanto é hegemônico e constitutivo do interdiscurso institucional. O aspecto da tradição e da história do CII confere distinção e nenhum dos entrevistados parece abrir mão dessas características. O CII é apresentado em todas as falas como uma instituição de tradição, centenária e imperial conferindo-se a esses aspectos um valor que o destaca dos demais e que confere aos que nele estudam e trabalham um diferencial. É claro que, do ponto de vista do corpo docente, ser uma escola federal e ter o seu regime de trabalho e plano de carreira similar ao da Universidade, torna a instituição um empregador realmente diferente das demais redes de ensino. E Ivete destaca bem isso quando diz que “o professor do Pedro II /.../ é um professor que ganha um salário digno, nada a ver com o que a gente vê nos sistemas estaduais e municipais por aí...” (Entrevista 7, p. 267). Mas não é só disso que se trata quando se fala em CII. Sabemos disso. O sentimento de distinção e de pertencimento que se verifica nas falas em relação a uma instituição que se destaca e que tem uma longa história sempre se faz presente. Quando se fala em escola pública e se menciona o CII, quase sempre se ouve algo como: "Ah, o Pedro II é diferente!". Até mesmo junto às escolas públicas e aos órgãos públicos, o CII recebe um tratamento diferenciado por ser uma escola federal (seja no aspecto positivo ou negativo).

Retomando o aspecto já mencionado quanto às entrevistas, o que pudemos perceber, é que todas as pessoas que entrevistamos dão extremo valor à tradição e história do CII e falam dela e do pertencimento à instituição conferindo importância e ratificando o discurso que apresentamos como o oficial do CII. Mesmo acreditando no peso que a criação do Pedrinho teve, nas novidades que trouxe para a escola, a história da instituição imperial ainda aparece como um diferencial importante e que deve ser preservado. Não estamos aqui defendendo o esvaziamento da tradição, apenas estamos constatando o quanto esse discurso é constitutivo

da "forma reconhecível" (DOUGLAS, 1998) do CPII e o quanto dentro do Pedrinho podemos dizer que as pessoas se reconhecem como integrantes desta grande casa também nessa perspectiva. Interessante perceber que, mesmo tratados como "outsiders" em alguns momentos e se queixando da pouca voz que o Pedrinho teve ou tem ainda, as pessoas que entrevistamos têm um profundo sentimento de pertencimento ao CPII e à representação hegemônica que se tem dele e que procuramos apresentar ao longo do trabalho.

Falar do CPII é falar do colégio imperial, do próprio imperador e fazer parte dessa história pode ter nuances, mas não nega o discurso inaugural. Embora no seu formato e proposta o Pedrinho não pareça se enquadrar na "forma reconhecível" (op.cit.), parece-nos que no discurso isso se dá. O Pedrinho faz parte da escola que busca a "perfeição suprema" (ELIA, 2011) expressa no hino do Colégio, que é entoado, desde cedo, pelos alunos do Pedrinho. O respeito e o sentimento de pertencimento ao CPII se mostram presentes e se reatualizam através de práticas como contar a história do CPII, levar as crianças à Unidade Centro e ao museu que a escola abriga, culminando com a tabuada do Colégio – grito de guerra dos alunos de todas as idades.

Entendemos então que o Pedrinho se insere e tem sua memória e identidade diluídas na identidade e memória institucional do CPII. Esta super valorizada porque ancorada no momento imperial. O glamour da vida na corte, da coroa e dos brasões das famílias imperiais nos aproximam (como colonizados) da metrópole e dos nossos sonhos de grandeza e de superação. O CPII é um lugar onde esse sonho pode ser acalentado – o de ser grande, mesmo tendo uma origem humilde. Pelo menos é o que as construções discursivas nos apontam.

O Pedrinho, por sua vez, criado no final do período da ditadura, também tem sua história inscrita não num momento imperial, mas por outro lado, num momento de reconstrução nacional. Ele cresce junto com a democracia e vem se somar à possibilidade e à necessidade de renovação do CPII. Entretanto, essa narrativa é silenciada nos espaços oficiais.

Muitas são as tensões e disputas que aparecem no discurso institucional no momento da criação da nova Unidade Escolar e que já apresentamos ao longo dessa nossa análise. Retomamos a menção aos órfãos dos primórdios, aliás, de antes do CPII, trazendo uma vertente assistencialista da instituição que é mais um enunciado que se contrapõe ao discurso de excelência. O Pedrinho vem, por um lado, para cumprir uma missão assistencial, mas por outro, deve superar todos os obstáculos e proporcionar aos seus alunos uma educação digna da tradicional

instituição de ensino. O que, segundo palavras do ex-Secretário de Ensino, parece estar sendo feito. “O Pedrinho completou o Pedro II. Tá fazendo /.../ 25 anos e sem arrependimento. O Pedro II cresceu e se estruturou” (Entrevista 1, p. 196). Entretanto, essa fala é dos dias de hoje. Olhando-se para trás, entendemos que hoje esse tipo de enunciado a respeito do Pedrinho pode ser construído, mas já demonstramos o quanto era diferente no momento de implantação.

Os efeitos de sentido que os enunciados do discurso oficial constroem em referência ao Pedrinho se mostram quase sempre no mesmo campo discursivo. As referências ao antigo seminário dos órfãos, o disfarce das diferenças individuais e outras expressões parecem paráfrases de uma mesma ideia, a de que o Pedrinho veio ocupar um lugar bem diferente do reservado à instituição imperial e por isso sua memória e história não merecem destaque junto à galeria de feitos do CPII. O colégio é ainda discursivizado como uma escola criada para as elites e que oferece aos seus alunos um ensino de excelência tanto que estes alçam voos na administração pública, nas artes ou na política. Embora, nos dias de hoje tenhamos um colégio plural, atendendo a diversas camadas da população e oferecendo um bom ensino, não é esse o discurso escolhido para falar do CPII. O tempo passou, mas há uma insistência na manutenção dessa forma de se representar. É claro que há, eventualmente, atravessamentos que observamos em nossas análises e outros mais encontraríamos, certamente, se estivéssemos analisando um universo maior de enunciados sobre o CPII. Mas entendemos que há um enunciado que é predominante e que funciona como um já-dito, uma memória discursiva, garantindo uma imagem para o colégio.

Foucault afirma que para definir uma formação é preciso caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de sua prática. Nas suas palavras,

Por sistema de formação, é preciso, pois, compreender um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionada em uma prática discursiva para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal ou qual conceito, para que organize tal ou qual estratégia (FOUCAULT, 1986: 82).

E Brandão acrescenta que a ideia de Formação Discursiva funciona de acordo com dois dispositivos, “a paráfrase: uma FD é constituída por um sistema de paráfrase, isto é, é um espaço em que enunciados são retomados e reformulados num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade” (BRANDÃO, 2004: 48) e o pré-construído que “é o elemento que irrompe na superfície discursiva como se estivesse já-ai

(op.cit.).

Assim é que, analisando o histórico do CPII, presente na sua página na Internet, podemos observar algumas paráfrases que buscam ratificar determinados sentidos. Tomemos a seguinte sequência.

O Colégio de Pedro II foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, caracterizando-se como importante elemento de construção do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação da nação brasileira. Como agência oficial de educação e cultura, cocriadora das elites condutoras do país, o Imperial Colégio foi criado para ser modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares existentes (CPII, 2009).

E acrescentamos ainda as expressões que se seguem ao texto acima no histórico: “lugar de referência educacional do ensino secundário”, “centro de sociabilidade cultural” (op. cit.) e ainda “personagem da História da Educação no Brasil através de seus professores-catedráticos de notório saber”(op. cit.) que, a nosso ver, dão o tom da caracterização dos enunciados sobre a instituição, demarcando um campo enunciativo. O pioneirismo contido em “primeiro colégio”, qualificação conferida aos processos inaugurais, inéditos, é uma qualidade que é retomada (em relação ao Pedrinho) por nosso entrevistado quando diz que o CPII antecipou a inclusão da Classe de Alfabetização (CA) no primeiro segmento. Aqui a ação implementada no Pedrinho ratifica o modo de fazer do CPII, aproximando-o do discurso institucional. Em segundo, o colégio é alçado à categoria de elemento de construção do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação da nação brasileira e ainda cocriador das elites condutoras do País. Numa primeira leitura, o leitor é apresentado a um grandioso projeto posto em prática com a criação do colégio. Outros aspectos como, por exemplo, a polêmica que envolveu a criação do CPII no lugar do Seminário para os órfãos, são apagados para fazer emergir apenas o sentido que engrandece a instituição. Na origem do colégio já estava posta a sua missão: não bastava introduzir um novo tipo de processo educacional diferente das aulas avulsas e ensinar aos seus alunos, havia também que participar da construção da nação e formar as elites que conduziriam o país. E isso não é pouca coisa.

Seguindo-se no texto, encontramos,

A composição do corpo docente de intelectuais de renome, a seletividade do corpo discente marcada pelos exames de admissão e promocionais, os programas de ensino de base clássica e tradição humanística e o pagamento das anuidades deram ao ensino secundário oficial uma função de preparação dos alunos para o ensino superior, sendo o Colégio de Pedro II o único colégio a conferir o Grau de Bacharel em Letras (Decreto de 1843) a seus formandos,

passaporte de ingresso direto nos cursos superiores sem a prestação dos exames das matérias preparatórias. (CPII, 2009).

Nessa sequência o destaque são os professores de renome, a seletividade do alunado (que passava por exames), havendo menção aos “promocionais”. A que se refere esse termo? Os alunos das quotas? Citado assim, “en passant”, nem aparece o fato de que o colégio tinha uma quota de vagas, nos primórdios, para os desvalidos e que o pagamento das anuidades é citado como um fator que contribuía para conferir “a seus formandos, passaporte de ingresso direto nos cursos superiores” (op. cit.). Temos ainda um outro aspecto que é merecedor de destaque : o fato de o Colégio conferir o grau de bacharel. Isso foi algo que se deu durante alguns anos apenas. Logo o colégio perdeu essa prerrogativa, entretanto, até hoje, nas formaturas do ensino médio, o grau conferido aos alunos é ainda o de Bacharel em Ciências e Letras. É interessante que esse dado permaneça no histórico como uma *pedra de toque* do período imperial. Outros discursos podem ser produzidos hoje sobre o CPII, entretanto, esse foi o que ficou. Por um lado, a quota é apagada do mesmo modo que as *diferenças individuais* deveriam também ser disfarçadas no discurso. Já o título de bacharel é propalado como um diferencial na qualidade do colégio mesmo não existindo mais. A nosso ver, a FD de tradição e glória predomina aqui, apagando tudo que não se enquadra como a quota ou o sorteio público (não mencionado em nenhum documento oficial que encontramos), ficando apenas o título de bacharel, sem valor legal hoje como há muito tempo. O efeito de sentido que isso provoca no discurso é compatível com o que procuramos demonstrar até agora sobre o CPII e que, no caso do colégio, consideramos como um pré-construído, um interdiscurso institucional que perpassa todo o discurso do e sobre o colégio.

Esse pré-construído funciona de maneira exemplar com o CPII, quando se menciona o colégio sempre vem junto a ideia de uma escola de qualidade, de tradição, criada pelo imperador. Ou podemos dizer que isso, ao menos, ocorre na comunidade interna já que seria pretensão nossa estender esse estudo para além dos muros da escola. Procuramos entender o relacionamento que a escola desenvolveu com seu primeiro segmento no início de sua implantação, através das construções discursivas, o que, de certo modo, se reflete até nos dias de hoje, dentro da comunidade interna da instituição.

Retomando outra de nossas questões arroladas na Introdução deste trabalho, indagávamos que escola é hoje o CPII. Diremos então que em nosso entendimento, o CPII é hoje mais do que essa representação que se procura fazer dele. A manutenção da representação de edu-

cação para elite, de projeto do governo imperial acaba por desviar a própria imagem do que é hoje o colégio no cenário da educação carioca. Uma escola que vem se expandindo, que possui atualmente cerca de 13 mil alunos distribuídos por 14 unidades escolares e que, com a implantação das Unidades Niterói e Caxias foi além, inclusive, dos limites do município, como Nunes (2007) nos alerta em seu trabalho. E ainda que, de fato, é uma instituição que tem grande prestígio, oferecendo ensino básico completo e de reconhecida qualidade. O Pedrinho corre para isso e demonstra ter enorme respaldo junto à sociedade que acorre para os seus sorteios públicos em grande número. Só neste ano, para a Unidade São Cristóvão que oferecia menos de 200 vagas, houve 2010 inscritos.

Diante de tudo o que já expusemos neste trabalho fica evidente que o Pedrinho foi criado num momento crítico e que sua criação possibilitou que o colégio resolvesse o problema que vinha tendo de esvaziamento e voltasse de novo a ocupar um lugar de destaque na educação carioca. Claro que não foi somente a criação dos Pedrinhos, entendemos que outras medidas que foram tomadas naquela administração contribuíram efetivamente para que o colégio reconquistasse seu nome junto à população e à mídia, mas, sem dúvida, a criação do primeiro segmento representou um momento de inflexão dentro da história do CPEI, o que não é mencionado em momento algum nos documentos oficiais.

Quanto à questão que versava sobre o relacionamento entre os docentes novos e veteranos e acerca das estratégias utilizadas pela direção para promover a integração, pudemos verificar que, de fato, houve grande rejeição aos professores do primeiro segmento por parte dos veteranos, tema sobre o qual já discorreremos longamente no capítulo 2. E embora tenhamos obtido relatos que alertam para o fato de isso não ter se acabado completamente, todas as entrevistadas concordam que diminuiu muito. Ainda de acordo com os relatos, parece não ter sido colocada em prática nenhuma estratégia que visasse a integração entre os diferentes segmentos. Com a passagem das crianças para o segundo segmento é que se iniciou um movimento de buscar alguma integração entre os segmentos. Ainda de acordo com estes, dois outros fatores contribuíram para que se inaugurasse uma aproximação entre os docentes dos diferentes segmentos que mencionaremos a seguir.

Primeiro, a criação da Associação de Docentes (ADCPEI), ainda em 1984, que agregou indiferentemente professores de todos os segmentos e teve uma adesão importante entre os novos professores, como atesta o histórico dos quadros dirigentes da mesma (vários professores

do Pedrinho ocuparam cargos na Associação nesses 25 anos). Em segundo, a criação do departamento do primeiro segmento. Como esta é a forma de representação utilizada pelo colégio, enquanto o Pedrinho não esteve representado junto às instâncias oficiais da instituição, ficou sem voz e sem vez dentro da instituição e perante os demais segmentos. Esses fatores propiciaram uma aproximação entre os veteranos e os novos professores que ingressavam na escola e deram visibilidade ao Pedrinho dentro da escola. Além disso, o Pedrinho tem hoje 26 anos de existência e nesse período angariou espaço, simpatia e respeito dos docentes e técnico-administrativos dos outros segmentos da escola, firmando-se como um espaço educativo da instituição.

Outro objetivo nosso com este trabalho era possibilitar a construção de uma memória possível para a criação do primeiro segmento, o que pensamos ter conseguido realizar através do levantamento de documentos e das entrevistas que realizamos.

Halbwachs afirma que “toda memória coletiva tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço” (HALBWACHS, 2008: 106). Então, buscamos construir uma memória com essa nossa pesquisa, entendendo que esta se modifica e não deixa nunca de se transformar, ainda segundo o mesmo autor, já que o grupo se transforma também. Evidentemente que não esgotamos nem pretendíamos fazê-lo, mas podemos considerar que demos o pontapé inicial para um movimento que vimos observando na instituição, mais especificamente nos últimos seis meses, de reconstrução da história do Pedrinho e organização do acervo, já que o colégio dispõe de um núcleo destinado a esse trabalho (NUDOM). Ouvimos, com alegria e certo alívio, a fala da Chefe de Departamento do Primeiro Segmento, no Colegiado do final do ano de 2010 que dizia ter sido procurada pelo NUDOM para começar a registrar a história do Pedrinho, organizando documentos oficiais e registros desde a implantação. Acreditamos que nossa pesquisa e a de outros colegas, ao buscar os registros desta história, contribuíram para fazer perceber que há um vácuo a ser preenchido na história da instituição.

Quanto ao nosso trabalho, procuramos trazer à tona alguns relatos e os documentos oficiais que existem sobre a criação do primeiro segmento procurando estabelecer um diálogo entre eles para que pudéssemos conhecer o processo em que o primeiro segmento foi criado. Entendemos ainda que a memória da Unidade se encontra viva nos relatos que colhemos e em outros relatos que encontramos nos diferentes trabalhos acadêmicos que se dedicam a estudar o primeiro segmento. Reunindo esses dados, podemos ter um panorama do momento inicial

da Unidade Escolar e entender melhor como ela funciona hoje e os diferentes grupos que nela atuam e convivem. Temos de reconhecer que há, de fato, hoje, dentro do CPEI, particularmente a partir do jubileu de prata do primeiro Pedrinho, um movimento de busca de registro da história do primeiro segmento que procura responder à demanda que nós e outros colegas identificamos como ausente do discurso oficial. Parece haver um certo desconhecimento do primeiro segmento ainda nos dias de hoje. Embora já incorporado à dinâmica da instituição, há momentos em que o Pedrinho ainda parece ser uma coisa à parte, que a instituição não entende bem nem consegue lidar com suas especificidades.

A partir dos relatos que ouvimos, observamos ainda que a memória que hoje se apresenta da criação do primeiro segmento privilegia o papel do diretor-geral no que entendemos como uma certa aproximação da criação do Pedrinho à criação do Pedrão. Fazemos uma analogia entre o papel desempenhado pelo Imperador junto ao CPEI e o do Professor Tito Urbano da Silveira para o Pedrinho. A nosso ver, a representação que os membros do primeiro segmento têm do Pedrinho é muito decalcada na história do CPEI como um todo. O primeiro segmento, inicialmente, se ligou diretamente ao diretor-geral que parecia não permitir muitos intermediários entre ele a primeira Unidade instalada. A fala de que "tudo passava pelo Tito" é bastante recorrente e, apesar de a Unidade ser ligada diretamente à Secretaria de Ensino de direito, de fato não era isso que acontecia. Segundo os relatos, o organograma da instituição era, na prática, como desenhou Ivete (cf. diagrama a seguir), com o Pedrinho ligado diretamente à Direção – Geral, passando por fora da Secretaria de Ensino que, pela hierarquia institucional seria a quem ele deveria estar subordinado, inclusive como o é hoje em dia. Temos assim, explicitado no diagrama⁴ que se segue, a ideia de que o Pedrinho corria paralelamente à Secretaria de Ensino não se vinculando a ela, naquele momento, informação confirmada pelo nosso entrevistado que era Secretário de Ensino naquela ocasião. Até que ponto isso contribuiu ou prejudicou a Unidade e, por extensão, o segmento? Se, por um lado, ela desfrutava de grande autonomia pedagógica e até mesmo administrativa, por outro, mantinha-se afastada dos demais segmentos e segundo Mayara se tornou alvo de ciúmes devido ao apreço que o Diretor Geral lhe tinha na ocasião. A seguir, vejamos na ilustração o diagrama rascunhado por Ivete.

4 Reprodução do diagrama feito por Ivete durante a entrevista para mostrar como funcionava de fato a ligação do Pedrinho com a Direção do CPEI.

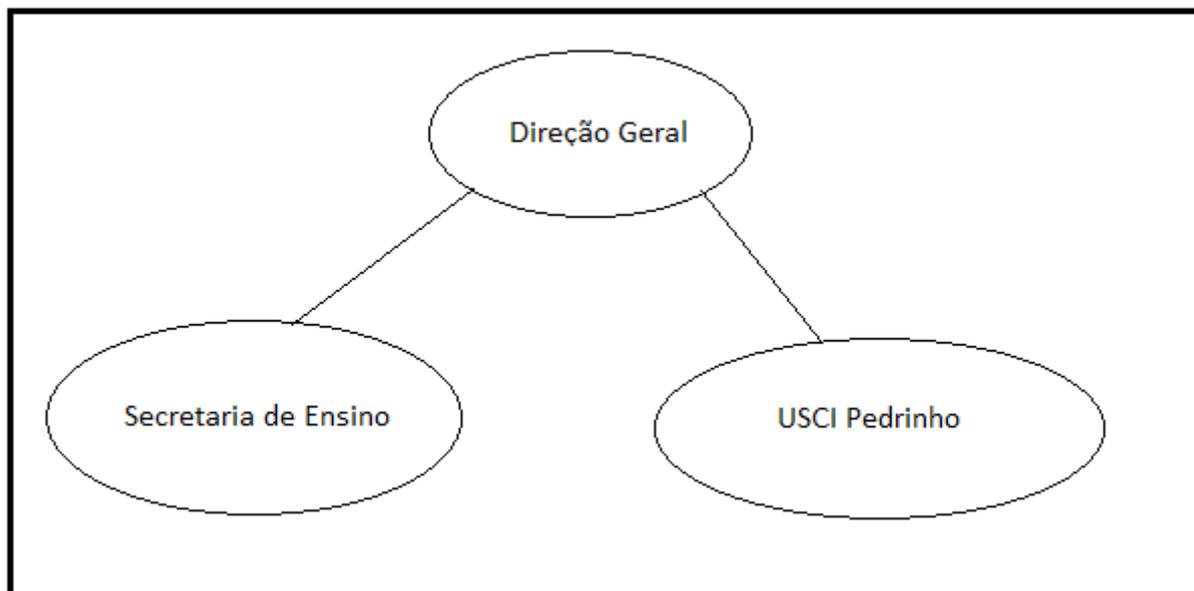


Ilustração 2: A subordinação organizacional do Pedrinho na sua fundação, de fato.

Destacamos ainda a autonomia que o Pedrinho desfrutou logo no início de seu funcionamento, tendo em vista que vivíamos ainda sob a égide de um regime ditatorial. Regina (Anexo O) assinala, inclusive, a facilidade na obtenção de recursos materiais e humanos para colocar a escola em funcionamento, além de toda a formulação do plano de ensino que foi empreendido pelo grupo de professores, como já afirmamos anteriormente.

Nas falas dos entrevistados, um aspecto nos chama particular atenção: o fato de algumas das entrevistadas terem falado do CPII não apenas do lugar de membros da instituição, mas também do lugar de mães de alunos ou ex-alunos. E isso foi espontâneo, não fizemos nenhuma pergunta que envolvesse o papel de mãe de aluno ou a visão delas dessa perspectiva. Mas como nossas entrevistas foram realizadas em forma de roteiro, procuramos dar espaço para que aparecessem outras questões e perspectivas diferentes. E consideramos pertinente ressaltar que apesar de serem as mesmas pessoas, houve uma modificação no lugar de fala do sujeito discursivo quando o interlocutor se situa de fora da escola e fala do lugar de mãe de estudante que frequentou os bancos do CPII. Joana, Dalila e Ivete mencionam esse ponto de vista, falando do colégio como mães de alunos ou ex-alunos que são. O Colégio então é enunciado como uma coisa só, sem a oposição Pedrinho/Pedrao, torna-se um contínuo. E é Joana quem diz que gostaria mais do Colégio se fosse apenas mãe porque não conheceria os meandros da instituição por dentro e os problemas com os quais se têm de lidar o tempo todo. Reproduzimos aqui parte desses relatos.

Joana - Meus dois filhos entraram lá, foram alfabetizados lá e ficaram até o terceiro ano. Eu prefiro a perspectiva como mãe ((risos)) porque eu não via as entranhas, a gente via de longe. /.../ Se eu fosse só mãe, eu ia adorar mais, acho que eu ia gostar mais porque/ não/ esses caras têm uma formação humanista, todo mundo entrou pra universidade pública, todo mundo é é/ gosta de de diversos tipos de música, todo mundo gosta de ler, e o João, por exemplo, tem uma formação mais tecnológica, ele/ mas tem esse outro lado, ele é um leitor, eu acho que isso se deve ao Pedro II, né? A Laís a mesma coisa, e enfim, então, pra quem tá de fora, eu acho que, eu, como mãe, gosto mais. Pra quem tá dentro, é complicado, né, porque a gente sabe de milhares de de contradições que a instituição tem, embora todas tenham + mas eu acho que é interessante que tenham. (Entrevista 4, p. 226).

Dalila - A mais velha também já terminou UERJ, já tá fazendo mestrado na UERJ e ela fala: a vida dela é o Pedro II, né? A gente respira Pedro II por todos os poros aqui dentro ((risos)), né? Então, é/ eu tenho um carinho enorme por essa escola, eu devo + devo ao Pedro II a formação dos meus filhos, né? Então, tudo que eles sabem, eles devem a essa escola. O que eles não sabem, eles vão aprender na vida, mas o que eles sabem, eles devem a essa escola, assim, né? Foi uma história muito legal, eu/ eu/ eu gosto muito de ter vivido, assim, esse momento. Gostei muito de ter vivido, gosto de viver essa + a vida da escola, do Pedro II, do Pedrinho. /.../

Tudo pra eles vem em função dessa escola, da gente, deles também, mas + eu não sei, eu acho que o Pedro II é um presente na vida da gente, com todas as dificuldades, falta de professor, falta de espaço, tudo aquilo que você sabe... (Entrevista 5, p. 242 - 243).

Ivete - Eu agradeço/ não vou dizer a Deus, porque eu não acredito em Deus mas, enfim, eu acho que pra formação dos meus filhos foi absolutamente fundamental ter convivido a vida inteira com criança negra, da favela, ao mesmo tempo que tem os iguais a eles e os mais ricos do que eles que vão passar férias na Disney, porque tem de um tudo, né? /.../ Então eu acho que essa pluralidade, é o que eu acho que devia ser toda escola pública, porque inclusive isso educa o cidadão. A criança sabe desde o início que não ganhar o videogame último modelo não é um problema porque tem um coleguinha sentado do lado dela que não tem um lápis, entendeu? E isso cria, possibilita uma solidariedade, uma consciência cidadã que eu acho um privilégio (Entrevista 7, p. 266).

A representação que se observa do CPII, nesses relatos, é a de uma boa escola, mas também de uma escola democrática e plural, que oportuniza o contato com os diferentes e a consequente formação da cidadania. Os relatos das três servidoras mencionam esses aspectos e demonstram a satisfação em terem seus filhos estudado no CPII (ou ainda estudarem). Joana é quem exemplifica bem o fato, destacando inclusive as apreciações diferentes que faz do CPII a partir de cada um dos lugares ocupados. E nas falas das três o CPII aparece como uma escola especial, diferente, que conferiu aos respectivos filhos e filhas uma educação de qualidade, ampla, que possibilitou uma abertura para a cidadania plena e o convívio com a diferença. E nessas falas, não aparece a diferença Pedrinho/Pedrão. Há um sentimento de continuidade e de integração. Na fala das mães, o CPII parece ser um só. Observa-se também que, apesar das

críticas e questões que a visão de quem está dentro da instituição proporciona, aparece, nesses casos, uma outra construção discursiva de valorização do colégio como um todo, somando-se à representação mais recorrente que se tem dele. O colégio aparece como um privilégio na vida dos seus alunos ao possibilitar o acesso e o convívio com a diferença e ao propiciar uma educação de qualidade. Ter um filho no CPII é algo que muitos querem, mas poucos conseguem. E, ao que parece, não se passa impune por isso, mesmo sendo docente da instituição e mesmo conhecendo-o bem por dentro e convivendo com os percalços que essa inserção pode trazer.

Entretanto, ser aluno do CPII é uma outra história. O sentimento de pertencimento que se verifica nos que foram ou são alunos do CPII tem um peso importante na comunidade escolar. Dalila, por exemplo, quando fala da atual diretora geral menciona o crédito que lhe dá dizendo "acho que a professora Vera, todos os diretores que passaram tentam ser como o Professor Tito, mas tá muito difícil ((risos)). Tá muito difícil, acho que a professora Vera até se esforça muito porque ela é também ex-aluna" (Entrevista 5, p. 242). Dalila atribui-lhe credibilidade para gerenciar a instituição por ter sido ela ex-aluna, como o professor Tito que, segundo ela, fez uma excelente administração à frente do CPII. Então esse aspecto parece mesmo ser um diferencial em relação aos demais diretores, na fala da entrevistada.

De certo modo, se o Pedrinho se sente ainda outsider dentro do Colégio Pedro II é compreensível que a memória mais forte seja a da figura que implantou, que defendeu e a quem o Pedrinho se ligou no início institucional, a despeito dos demais setores da escola. Entretanto, parece que essa representação amalgamada numa pessoa de destaque da administração do Colégio aproxima o Pedrinho da "forma reconhecível" que o CPII estabilizou, ao menos no que tange aos seus primórdios e ao discurso escolhido para representar a instituição até os dias de hoje.

À fala recorrente de que o diretor-geral, em 1984, estava sempre presente no Pedrinho contrapomos o enunciado que menciona as visitas do Imperador ao CPII na sua fundação. O efeito que essa imagem traz é de que o Pedrinho também teve o seu "imperador". Havia alguém que olhava por ele e que o considerava especial. No relato de Mayara,

ele andava pelos corredores, entrava nas salas de aula, tinha criança que pensava que ele era o Pedro II ((risos)). Que ele era velhinho, né? Aí: "olha o Pedro II!" E via aquela foto/ e eles pensando que era o próprio Pedro II, né? E ele tava quase todo dia andando/ pelo menos em São Cristóvão, mas na Tijuca também (Entrevista 3, p. 215).

Por este relato vemos uma analogia entre a criação do colégio e a criação do primeiro segmento. O imperador teve o colégio criado em sua homenagem e no dia de seu aniversário e, segundo se diz o CPII era “a menina dos olhos do Imperador”. O Pedrinho também é mencionado como “cria” do Professor Tito e ele procedia da mesma forma, visitando a unidade recém-criada com muita frequência. A nossa quarta entrevistada confirma essa presença e essa proximidade com os professores, alunos e atividades escolares. O que nos interessa é a imagem recorrente do imperador - professor Tito circulando pelas dependências do Colégio Pedro II - Pedrinho nos diferentes momentos, mas remetendo ao mesmo início romântico.

O Tito ia todos os dias /.../ na escola. Todos os dias ele passava a manhã lá ou a tarde , entendeu? Todos os dias, ele ficava lá no gabinete da Dalva, com aquele cachimbão dele, ele passava + tudo passava por ele . De uma forma + mesmo que não/ é/ oficialmente. Mesmo que informalmente. Não tinha nada que não passasse por ele, ali. Não tinha mesmo.(Entrevista 4, p. 222).

A respeito do imperador, Galvão destaca que

Luis D' Escragnolle Doria lembra que o imperador conhecia a maior parte dos bacharelados porque assistia-lhes os exames sucessivos no Colégio e dirigia a cada graduado uma “palavra amável ou de estímulo”.

Distribuídos os prêmios quase sempre assumia a tribuna um professor de Retórica e recitava um discurso acadêmico de adeus. Um aluno da turma, o bacharelado orador lia um discurso de resposta.

No fim da solenidade, os imperadores, atravessavam o salão e a guarda de honra, postada à saída, prestava novamente as honras ao som do Hino Nacional, depois os cadetes batedores tomavam a dianteira do carro do imperador (GALVÃO, 2009: 39).

Essa imagem serve para marcar a distinção deste colégio em relação aos demais em sua história. Essa é a marca do Colégio Pedro II, uma instituição criada para o imperador e que teve seu início trilhado à sombra da família real. Há uma tentativa, então de aproximar o Pedrinho da “forma reconhecível” mais uma vez, só que aqui em relação aos primórdios do CPII, no discurso.

Na introdução deste trabalho, apresentamos um dos objetivos de nossa pesquisa que era entender o lugar que o Pedrinho ocupa simbolicamente no CPII e como é concebido discursivamente. Quanto ao lugar ocupado, verificamos que ainda é um lugar de menos valor, ainda é um lugar à sombra da instituição imperial, no discurso oficial. No discurso dos entrevistados, não. O Pedrinho tem seu lugar como parte integrante do CPII e que contribui para o seu êxito como instituição educativa nos dias de hoje no cenário da educação nacional. Em relação ao

discurso oficial, entretanto, nos parece que ainda está o Pedrinho no lugar do silêncio. Silêncio este que nós, com a realização desta pesquisa e os que nos antecederam nesse tipo de empreitada, vimos procurando quebrar, conferindo visibilidade ao primeiro segmento.

Precisamos, por fim, apresentar algumas questões pelas quais passamos mas não pudemos nos aprofundar e que se constituem em pontos ainda obscuros que podem vir a ser tema de outras pesquisas. O primeiro deles se refere à democratização do CPII como um todo a partir da criação do primeiro segmento. Embora tenhamos discutido muito esse aspecto, não foi o nosso eixo principal. Uma análise mais aprofundada de em que aspectos o Pedrinho pode ter contribuído para a democracia dentro da instituição ainda está por ser realizada. Outro tema diz respeito ao tratamento dispensado aos alunos oriundos do Pedrinho para o Pedrão nos primeiros anos em que isso se deu. Foram eles também tratados como “outsiders” dentro da instituição? E que repercussão isso pode ter trazido em suas vidas escolares? Uma terceira frente de trabalho se refere à representação que o Colégio Pedro II tem hoje na mídia e na sociedade de uma maneira geral. Esse tema abrangente não poderia nem foi aprofundado por nós, em virtude do tempo e dos limites do tema escolhido. Um outro tema que levantamos mas não pudemos aprofundar se refere à relação entre o Pedrinho e seu criador, o Professor Tito Urbano da Silveira no que tange à autonomia que a unidade escolar desfrutou nos seus primórdios. De que maneira essa ligação auxiliou a Unidade Escolar ou prejudicou retardando, de certo modo, sua inserção dentro da instituição? E, por último, gostaríamos de levantar um aspecto que diz respeito ao sentimento de pertencimento da comunidade escolar à instituição, tema este que já está, inclusive, sendo desenvolvido numa pesquisa em andamento neste mesmo Programa de Pós-Graduação, mas que pode proporcionar diversos tipos de abordagem.

Concluindo essa trajetória gostaríamos de mencionar que há quem diga, também no meio acadêmico, que fazer pesquisa é como “abrir janelas”. Apreciamos a metáfora e encerramos nossas considerações esperando ter contribuído para que algumas janelas fossem abertas, iluminando aspectos do campo por nós escolhido (o primeiro segmento do CPII) e permitindo entrever os pontos obscuros que permanecem à espera de outros pesquisadores.

E, retomando o mote inicial de nosso título, parafraseando a tabuada, símbolo do CPII, diríamos que ao Pedrinho, nem tudo nem nada. Apenas o que lhe é de direito. O seu lugar dentro das construções discursivas que narram o CPII, como primeiro segmento de ensino do colégio, criado em 1984, num momento de crise, que concorre para a formação de grande par-

te dos alunos que prosseguem dentro da instituição e também para o nome que tem hoje o CPEI no panorama da educação nacional.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana. **Histórico do Colégio Pedro II** Unidade Centro. Disponível em: <<http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp?data=10/7/2009%20:50:27>>. Acesso em: 8 Jul 2009.

_____. **Colégio Pedro II: um lugar de memória**. 1999. 157 p. Tese (Doutorado em História Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 289-326.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. - 2ª. ed. rev. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 21 Jun 2009.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 21 Jun 2009.

_____. **Emenda constitucional no. 1**. promulgada em 17 de outubro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em 07 Dez 2009.

_____. **Lei no. 5692/71**, de 11 de agosto de 1971, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/leis/5692.htm>. Acesso em: 21 Jun 2009.

COLÉGIO PEDRO II. **170 ANOS** Colégio Pedro II. 2007.

_____. **Plano Geral de Ensino. Rio de Janeiro**, 1984a. mimeo.

_____. **Plano Geral de Ensino. Rio de Janeiro**, 1985. mimeo.

_____. **Plano Geral de Ensino** 1º. segmento do 1º. Grau. Rio de Janeiro, 1986. mimeo.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/#> > Acesso em 10 Jul 2009.

_____. **NUDOM**. Disponível em: <<http://www.cp2centro.net/historia/nudom/nudom.asp?>>>. Acesso em 15 Jul 2009a.

_____. **Bodas de prata “Pedrinho”**. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/comunicados/2009/03-07-09/bodas.htm> >. Acesso em 16 Jul 2009b.

_____. O Colégio terá curso primário. **FACTA**, Rio de Janeiro, n. 48, p.11, novembro/dezembro/1983.

_____. Concurso. **FACTA**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 8, janeiro/fevereiro/1984b.

_____. Inauguração do “Pedrinho” foi uma festa. **FACTA**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 3, março/abril/1984c.

CHOERI, Wilson. **Histórias do velho Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Unigraf, 2004. 271p.

_____. **O Colégio Pedro II de ontem, hoje e futuro: uma visão e análise crítica e prospectiva**. [S.l.: s.n.], [2009].

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. **O imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam?** (Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. 144p.

ELIA, Hamilton. Hino dos alunos do Colégio Pedro II. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ocolegio/hino.htm>>. Acesso em 27 Mar 2011.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2000.

_____. **Mudanças na balança nós-eu**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994. 127-193.

FEITOSA, Vera Cristina R. **Escritos de trabalho: recortes analíticos**. In: DUARTE, Francisco José de C.M. e FEITOSA, Vera Cristina R. (orgs.). **Linguagem e trabalho**. Rio de

Janeiro: Editora Lucerna, 1998, p. 37-50.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A fusão do Rio de Janeiro, a ditadura militar e a transição política. In ABREU, Alzira Alves de >Org.=. **A democratização no Brasil** atores e contextos. Rio de Janeiro_ Editora FGV, 2006. p.163'203.

FLICK, U. Entrevistas semi-estruturadas. In: **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 89-136, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3ed. Rio de Janeiro: Nau, 1973. p. 79-126.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

FRANÇA, Márcia Maria Granja. **Idas e vindas do processo de implementação de um programa de avaliação formativa no Colégio Pedro II**. 2008. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREITAS, Marcos Cesar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. **A jubilação no Colégio Pedro II**, que exclusão é essa? 2003. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. **Nós somos a história da educação**: identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso Pós Graduação em Educação do Departamento de Educação e Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, MARTIN, W & GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 64-89, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**; trad. Beatriz Sidou. 1ed. São Paulo: Centauro, 2008. 224p.

_____. **Les cadres sociaux de la mémoire**. 2002. 299p. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/cadres_soc_memoire/cadres_sociaux_memoire.pdf>. Acesso em 15 Abr 2009.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). **Representation Cultural Representations and signifying Practices**. London: SAGE Publications, 13-74, 1997.

HAUER, Lícia Maciel. Colégio Pedro II no período da ditadura militar: subordinação e resistência. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, julho-dezembro, 2008, 259-282 p. Disponível em:
<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero6/artigos/5_O_Colegio_Pedro_II_durante_a_ditadura_militar.pdf>. Acesso em: 7 Mar 2010.

HOBSBAWN, Eric. RANGER, Terence (Org). **A invenção das tradições**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1997.

INDURSKY, Freda. De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST. In: INDURSKY, Freda. & FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999. 13, 171-185.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARIANI, Betânia. **Discurso e instituição**: a imprensa. Rua Revista do Núcleo de desenvolvimento da criatividade da UNICAMP NUDECRI, Campinas, SP, 47-61, 1999, n. 5, março 1999.

MAIA, Maria Claudia G. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In: MARIANI, Betânia (org). **A Escrita e os escritos**: reflexões em Análise do Discurso e em psicanálise. São Paulo: Editora Clara Luz, 2006. 31- 57.

NASCIMENTO, Carlos Fernandes do. Editorial. **FACTA**, Rio de Janeiro, n. 48, p.1, novembro/dezembro/1983.

_____. Editorial. **FACTA**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 1-2, março/abril/1984.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. In: Proj. História, no. 10, São Paulo, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Sátiro. **Colégio de Pedro II**: A gênese de uma escola excelente. 2007. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Carmem Irene Correia. **Universidade do Rio de Janeiro** discurso, memória e identidade: gênese e afirmação. 2002.195f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documento) – Curso de Pós Graduação em Memória Social, Universidade do Rio de Janeiro,

Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Carmem Irene de; ORRICO, Evelyn Goyannes Dill. Memória e discurso: um diálogo promissor. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (orgs.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contracapa Livraria/PPGMS da UNIRIO, p. 73-87, 2005.

OLIVEIRA, A.J.B.; ORRICO, E.G.D. Memória, discursos e instituição: entre caminhos e fronteiras. In: QUEIROZ, A.C.; OLIVEIRA, A.J.B.(orgs.) **Universidade e lugares de memória II**. Rio de Janeiro: UFRJ/FCC/SiBI, 2009. p. 109-130.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **As formas do silêncio** no movimento dos sentidos. 6ed. Campinas. Editora UNICAMP, 2007.

PAYER, Maria Onice. Discurso, memória e oralidade. **Horizontes**, local, v. 23, n.1, jan./jun. 2005. p. 47-56. Disponível em <<http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/FreeComponent1896content11023.shtml>>. Acesso em: 15 de novembro de 2010.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**; tradução Eni Pulcinelli Orlandi. 2ed. Campinas: Pontes, 1997.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.2, n.3, p. 3-15, 1989.

_____. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, p. 200-212, 1992.

RAJAKOPALAN, Kanavillil. **A linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 77-87

ROCHA, Helenice A. Bastos. **A constituição de professoras leitoras: suas vidas entre a casa e a escola**. 2000. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 3ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. - 2. ed. rev. e ampl. – Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Valéria Cristina da. **Vou te contar...** as narrativas: das tramas da vida ao ofício docente. 2008. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

VINCO, Sonia. **Formação do leitor**: um bicho de quantas cabeças? 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

WILLIAMS, Raymond. Representativo. In: **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial. 2007, p. 353.

ANEXOS

- A - Palavras do Diretor do Plano Geral de Ensino de 1984
- B - Palavras do Diretor do Plano Geral de Ensino de 1985
- C - Palavras do Diretor Geral do Plano Geral de Ensino de 1986
- D - FACTA Nov/dez/1983 (parte)
- E - FACTA Jan/Fev/1984 (parte)
- F - FACTA Mar/Abr 1984 (parte)
- G - 170 anos Colégio Pedro II (apresentação e linha de tempo)
- H - Roteiro para entrevistas semi-estruturadas
- I - Questionário para entrevistados
- J - Entrevista 1 Ex- Secretário de Ensino
- L - Entrevista 2 Débora
- M - Entrevista 3 Mayara
- N - Entrevista 4 Joana
- O - Entrevista 5 Dalila
- P - Entrevista 6 Regina
- Q - Entrevista 7 Ivete

ANEXO A Palavras do Diretor PGE 1984

PALAVRAS DO DIRETOR

As páginas que ora se oferecem à leitura, à análise e à crítica dos estudiosos em problemas de Educação necessitam de uma breve explicação.

Talvez elas sejam os fundamentos de uma resposta à seguinte indagação: Por que o Colégio Pedro II resolveu aceitar alunos para as primeiras séries do Ensino do 1º Grau?

Primeiro, porque tal atitude se afigura plenamente consentânea com as tradições desta Casa. As primeiras letras e a arte de fazer contas foram ensinadas, nas origens desta Instituição, a meninos órfãos.

Segundo, porque, nesta Cidade do Rio de Janeiro, como em muitos centros urbanos do País, cada dia mais se acentua a necessidade de ampliação da chamada rede de ensino básico, isto é, de alfabetização e de escolarização inicial da população infantil na faixa etária dos 7 aos 14 anos. Ensino oficial e gratuito, como preconiza a Constituição da República.

O Colégio Pedro II, integrante do sistema federal, participa assim, supletivamente, com os poderes locais e a iniciativa privada. E o faz por aceitar uma sugestão da SEPS/MEC, só tornada realidade porque é ele, hoje como ontem, perfeito campo de experiências didático-pedagógicas.

Sem pretender innovar, nem mesmo solucionar, em termos de qualidade ou de quantidade, o problema de carência escolar, o Colégio Pedro II reuniu os esforços administrativos à inteligência e capacidade das jovens Professoras, autoras deste Plano, para demonstrar que está preparado para contribuir na vitória dos ideais que norteiam a Política Educacional do Governo João Figueiredo.

TITO URBANO DA SILVEIRA
Diretor-Geral do
Colégio Pedro II

ANEXO B Palavras do Diretor PGE 1985

PALAVRAS DO DIRETOR

Sugestão — eis como se apresentou ao Colégio Pedro II a idéia de aqui se implantar a escolarização inicial do Ensino de 1º Grau.

Desafio — eis como a Direção-Geral encarou essa mesma idéia.

Este Plano Geral de Ensino incorpora uma experiência, embora ainda incipiente sob certos prismas, porém excelente no que concerne ao aspecto didático-pedagógico. É o fruto de um ano de existência da novel Unidade Escolar São Cristóvão II, criada para vencer o desafio em que se converteu a sugestão das autoridades superiores do Ministério da Educação e Cultura, interessadas no apoio ao ensino básico, em seu conceito mais amplo.

Ao estender a iniciativa à Unidade Humaitá, que, a partir deste ano, também terá o seu Pedrinho, é com justo orgulho que se pode proclamar alto e bom som mais uma vitória do Pedro II de todas as épocas, laboratório quase sesquicentenário de todas as experiências educacionais.

Aos que confiaram na plêiade de jovens professoras recrutadas especialmente para esse bom combate, desejo ajuntar os meus aplausos e só poderei lamentar o desapontamento dos céticos que, ontem, desdenhavam, mas agora crêem no trabalho que elas vêm realizando, com inteligência e amor, em prol da Educação Nacional.

A organização curricular aqui exposta se assenta, principalmente, em princípios basilares da Educação — criar situações de aprendizagem em climas de cooperação e respeito mútuos, no uso construtivo da liberdade para o bem-comum, em vivência social livre. Uma Educação democrática para a vida, pela própria vida.

É um trabalho que honra e dignifica suas competentes autoras, que nele conciliaram os complicadores pedagógicos oriundos da oposição criança versus currículo, do indivíduo e a cultura social.

TITO URBANO DA SILVEIRA

Diretor-Geral

ANEXO C Palavras do Diretor PGE 1986

PALAVRAS DO DIRETOR-GERAL

Na Nova República surge a Nova Educação, uma Educação para Todos cujo princípio basilar deve ser o de que até os menos dotados não se sentirão inferiores aos mais inteligentes ou aplicados ao estudo. Se assim não fosse, estar-se-ia praticando uma Educação antidemocrática, elitista.

As proclamadas "diferenças individuais", no ensino, não de ser disfarçadas nos vários níveis, uma vez que à escola acorrem crianças desiguais pela sociedade, mas que deveriam ser incentivadas, sem preconceitos, a se tornarem tão boas e tão fortes quanto as outras, e todas terão a mesma oportunidade para se igualarem.

Assim tem sido e haverá de ser a Educação Democrática do Colégio Pedro II, no passado como agora, e no futuro como sempre, segundo atesta a presença nas páginas da História Nacional de uma plêiade de seus Antigos Alunos e conforme haverão de comprovar ad infinitum os seus atuais discentes, herdeiros e cultores de uma tradição mais-que-secular na evolução social brasileira.

Ao assumir, em 1979, a Direção-Geral do Colégio de minha juventude, encontrei-o em fase crítica na implantação de uma nova concepção de ensino médio contida no bojo da Lei nº 5.692/71. Impendia sobre ele a ameaça de ser apenas um Estabelecimento de Ensino de 2º Grau, reduzindo-se a três séries somente.

Foi possível, logo de início, restaurar as antigas quatro séries finais do Ensino de 1º Grau. Ingressando na 5ª série, os alunos voltariam a ter, pelo menos, sete anos de formação humanística neste Colégio. Aproveitando, ainda, aspectos positivos da polêmica Reforma Passarinho, e aceito o desafio de manter, também, as quatro séries de escolarização inicial correspondentes ao antigo Curso Primário, nasceram os Pedrinhos.

Neste 1986, os liames de uma seqüência de onze séries estão atados e se completa o ciclo fundamental de ensino no Colégio Pedro II. As primeiras turmas de 4ª série já deverão preludiar o novo perfil do aluno do Pedro II.

Aquela tendência de se reduzir o tempo de permanência do aluno no Colégio Pedro II foi revertida. Houve sonho e decisão, houve esforço e amor à causa, houve afeição e a cooperação mútuas. Dentre tantas contribuições, destaca-se a da Professora Dalva da Mota Chaves, que planejou e executou, como especialista em educação incansável e resoluta, aquilo que os céticos desdenharam e hoje louvam. A Direção-Geral coube simplesmente captar os ideais dessa colega mais nova e dar-lhe o merecido apoio.

Ao abrir ~~este~~ **este Plano Geral de Ensino**, pode-se afirmar que os passos mais difíceis, na arrancada para a Educação do Futuro, o Colégio Pedro II já deu. Cabem encômios à dedicação e competência de jovens professores que vieram aliar-se aos colegas mais velhos e, sob a bandeira de "todos juntos", haveremos de contribuir para a grandeza desta extremada Pátria.

TITO URBANO DA SILVEIRA
Diretor-Geral
do
Colégio Pedro II

ANEXO D FACTA nov/dez 1983

BIBLIOTECA
Colégio Pedro II - UC.



COLÉGIO PEDRO II

FACTA



48

NOVEMBRO / DEZEMBRO / 1983

E D I T O R I A L

O Colégio Pedro II completou, no dia 2 de dezembro, 146 anos de existência a serviço da Educação.

Desde o Império até os nossos dias e certamente no futuro, a Ciência e a Cultura nacionais estão e estarão impregnadas pela participação destacada de Professores e ex-alunos do Colégio.

Aqui militaram figuras de porte dos ex-Presidentes da República Washington Luiz, Rodrigues Alves, Hermes da Fonseca e Nilo Peçanha e intelectuais como Gonçalves Dias, Coelho Neto, Silvio Romero, José Veríssimo, Raul Pompéia, Francisco Braga, Barão do Rio Branco, Joaquim Manoel de Macedo, entre tantos outros nomes de relevo.

No presente, o corpo docente do Colégio abriga figuras de realce nas diversas áreas do saber. E no cenário nacional distinguem-se nomes de destaque oriundos dos bancos escolares desta Casa, como aqueles que têm recebido o título de Aluno Eminente.

O Professor Tito Urbano da Silveira vem zelando por essa tradição e esse renome ímpar, a eles creditando os juro da renovação, enriquecendo o patrimônio cultural e histórico do Colégio.

Neste 146ª aniversário ele assinala a conquista da implantação do curso primário, com o qual forma-se um ciclo completo, desde o embrião do ensino até o 2º grau, de formação humanística, cívica, moral, cultural e intelectual do educando, sedimentada na pedagogia da qualidade.

Carlos Fernandes do Nascimento

Facta nº 48 - novembro/dezembro/83

COMEMORAÇÃO

O Dia do Mestre foi comemorado na Unidade Centro com a presença de diversos professores aposentados, especialmente convidados.

A cerimônia foi iniciada com a Cração de Ação de Graças, feita pelo padre Sebastião Vieira seguida pela apresentação do Coral.

O Grupo de Teatro "Talkito" da Unidade apresentou a peça "Luz-Era-Melhor", de autoria dos alunos Marcio Tavaroli e Milton Gees, com coreografia da aluna Silvana Martins.

Também o Grupo de Dança ASAS fez sua apresentação, assim como alunos de Inglês, sob a orientação do Professor Monteiro de Barros.

AUDIÇÃO COMENTADA

Mais uma Audição Comentada, desta feita sob a forma de aula, dada pelas professoras Elza Willie e Viteria Leureiro, foi realizada na Unidade Centro e a participação maciça dos alunos e a colaboração do Coral, sob a regência da professora Laura Dale Pinto.

Na ocasião foi prestada uma homenagem à Professora Elza Costa Lima Willie, que deverá aposentar-se no próximo ano.

CORAL

O Coral da Unidade Centro apresentou-se na Igreja Nossa Senhora do Rosário, a convite da Associação dos Moradores e Amigos do Leme.

BIBLIOTECA
Facta nº 48 - novembro/dezembro/83 II - UC.

O COLÉGIO TERA CURSO PRIMÁRIO

A partir do próximo ano letivo, o Colégio Pedro II passará a ministrar o curso de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, correspondentes ao antigo curso primário, de conforme foi aprovado pela Secretaria de Ensino de 1ª e 2ª Graus do MEC.

As matrículas serão feitas para a Unidade São Cristóvão do Colégio, havendo 360 vagas. O mesmo curso, posteriormente, será estendido a todas as Unidades do Colégio.

O Professor Tito Urbano da Silveira encaminhou também à SEPS/MEC projetos visando à implantação no Colégio do Curso Pós Segundo Grau.

HOMENAGEM

A Professora Esmeralda Pechanha de Paiva Coelho, criadora e responsável pelo Museu do Colégio, foi homenageada pela Direção da Unidade Centro, por colaborar, alunos e familiares, por motivo de seu afastamento do Colégio em razão de sua aposentadoria.

A Professora Esmeralda recebeu uma salva de palmas e foi também homenageada pelo Coral do Colégio.

COLÉGIO PEDRO II

146 ANOS DE TRADIÇÃO E RENOVAÇÃO

ANEXO E FACTA jan/fev 1984

Samuel

BIBLIOTECA
Colégio Pedro II - UG.



COLÉGIO PEDRO II

FACTA



49

JANEIRO / FEVEREIRO / 1984

CONCURSO

Concorrendo às 40 vagas para o emprego de Professor de 1ª à 4ª série, oferecidas pelo Colégio Pedro II, dois mil setecentos e setenta candidatos inscreveram-se no concurso público, aqui realizado.

Com o objetivo de selecionar os melhores candidatos que, aprovados, terão a missão de preparar os alunos de nível primário dentro do padrão de qualidade de ensino do Colégio, a prova inicial de caráter eliminatório, foi elaborada seguindo um rigoroso balizamento seletivo nela conseguindo a provação apenas 77 candidatos.

ANIVERSÁRIO

Muito cumprimentada a Tesoureira da COCRED, Darci de Souza, que aniversariou no dia 10 de fevereiro.

DIPLOMA

A Secretaria de Imprensa e da Divulgação da Presidência da República conferiu ao Colégio Pedro II um diploma pelo apoio e participação nas comemorações da "Semana da Pátria" de 1983.

.....

FE
PONTO
DE VISTA
FE

ANEXO F FACTA Mar/Abr 1984

Biblioteca
73-77

BIBLIOTECA
Colégio Pedro II - UC
35



COLÉGIO PEDRO II

FACTA



50

MARÇO / ABRIL / 1984

EDITORIAL

A Administração do Professor Tito Urbano da Silveira, à frente da Direção Geral do Colégio, completa, neste mês de abril, cinco anos.

Foi um quinquênio de intensa atividade e de grandes realizações, de trabalho e de transformações, que operaram sensível mudança de mentalidade, de estrutura, de atendimento da atividade-fim do órgão e da renovação da sua imagem pública como estabelecimento modelar de ensino.

Não seria necessário recorrer à retórica para registrar esses 5 anos de administração, pois a realidade e os fatos se posicionam num patamar mais alto que qualquer adjetivação.

O crescimento do número de matrículas, vale dizer, a expansão da área de atendimento escolar, com um baixíssimo índice de evasão; o restabelecimento do ensino de 1º grau, inicialmente a partir da 5ª série e agora, com a nova Unidade, a implantação do 1º grau integral; a aprovação de um Regimento Interino flexível, que permite expandir a estrutura administrativa pari passu com o aumento da demanda e do atendimento escolar; o estabelecimento anual de um Plano Geral de Ensino, concebido a partir de intensos estudos e debates entre o Corpo Docente; o melhoramento das condições materiais das diversas Unidades do Colégio -- são alguns fatos que testemunham e atestam o êxito de uma Administração.

A presença no Colégio do Presidente da República, de dois titulares da pasta da Educação e Cultura, do Secretário Geral e da Secretária de

Ensino de 1º e 2º Graus do MEC revelam o reconhecimento, por parte dessas autoridades, ao trabalho sério, responsável e dedicado que aqui vem sendo realizado, como contrapartida do apoio recebido.

O renome e as tradições do Colégio estão sendo preservadas, o seu patrimônio material, cultural e histórico enriquecidos e o nível de ensino ministrado está em permanente elevação e adequação às conquistas da Pedagogia.

São, enfim, cinco anos de realizações. E administrar é isso: realizar - num exercício de capacidade, audácia, bom senso e competência.

Carlos Fernandes do Nascimento

INAUGURAÇÃO DO "PEDRINHO"
FOI UMA FESTA

Num alegre e festivo ato, o Colégio Pedro II inaugurou, no dia 29 de março, a sua sexta Unidade Escolar, denominada, oficialmente, de Unidade Escolar São Cristóvão II e carinhosamente apelidada de "Pedrinho".

Ao ato de inauguração, além de diversas personalidades vinculadas à área da Educação, esteve presente a Profs. Anna Bernardes da Silveira Rocha, Secretária de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, representando a Ministra Esther de Figueiredo Ferraz.

A nova Unidade, funcionando em amplas e modernas instalações, está ministrando o ensino de 1ª e 2ª séries do primeiro segmento do 1º grau a cerca de 500 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 7 a 9 anos.

Discursando na ocasião, o Professor Tito Urbano da Silveira, Diretor Geral, ressaltou a importância da inauguração, destacando o apoio recebido durante o Governo do Presidente Figueiredo, através do Ministério da Educação e Cultura e apontou a Professora Anna Bernardes como a incentivadora da implantação da nova unidade.

RESPEITAR E FAZER CRESCER

A Professora Anna Bernardes, com a eloquência e erudição - já conhecidas e admiradas no Colégio - falou dos benefícios que o Colégio Pedro II vem proporcionando à Educação e disse que as crianças do primeiro segmento do 1º grau não poderiam ser excluídas desses benefícios.

ANEXO G CII 170 anos - Apresentação e capa do folder



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II

O Colégio Pedro II completa 170 anos em 02 de dezembro de 2007.

Sempre comprometido com o ensino e a formação d'Tiagonças e jovens, o Colégio constitui Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação que, ao longo dos séculos, assumiu-se como ator e coautor da história da educação pública brasileira.

É com satisfação que encaminhamos a Vossa Senhoria e a sua instituição exemplar de livro comemorativo aos 170 anos do Colégio Pedro II.

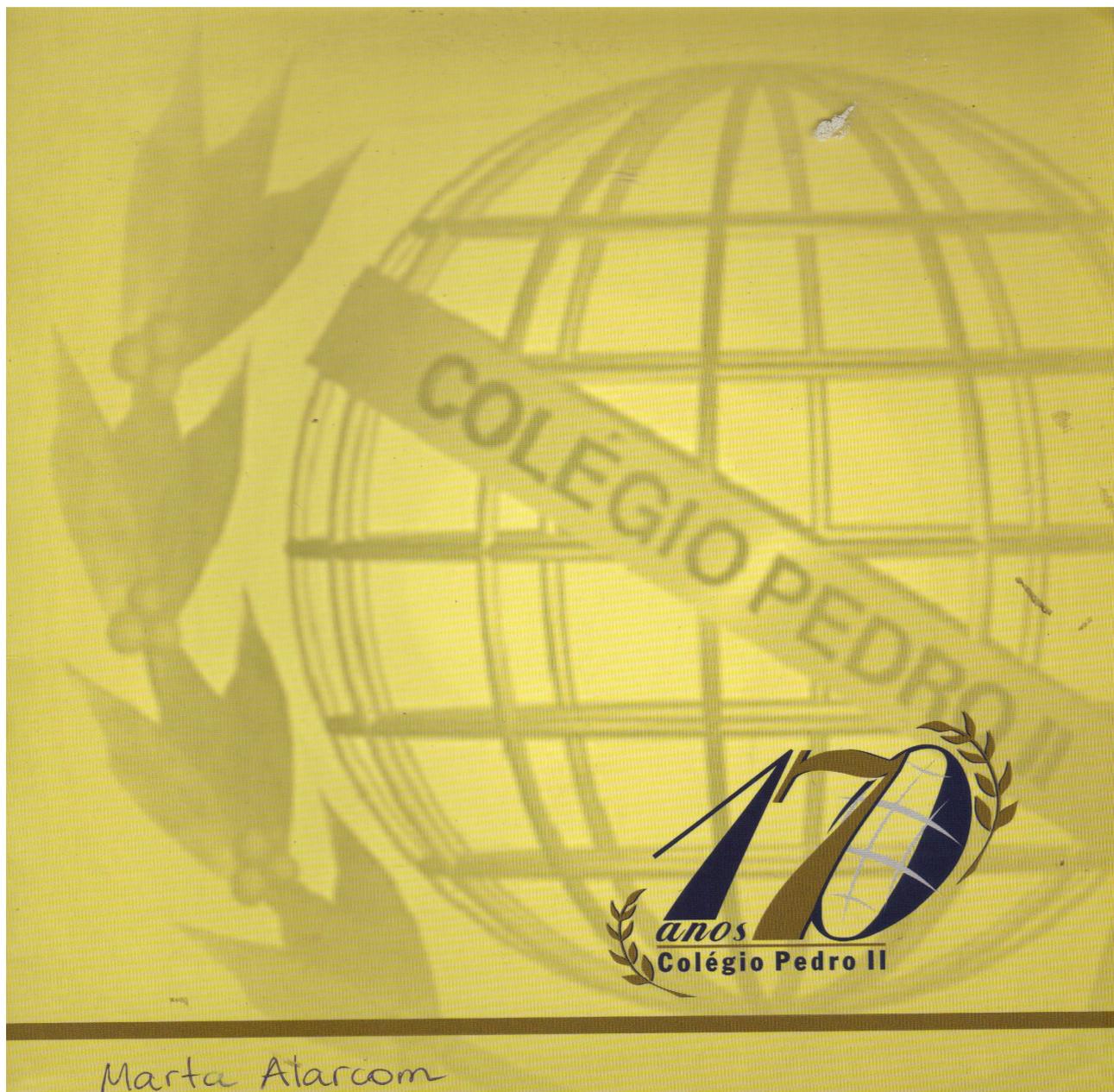
Produzido e editado pelo próprio Colégio, o livro contém um pouco da história centenária desta instituição de ensino e apresenta, resumidamente, a atual estrutura e organização administrativa e pedagógica deste grande complexo educacional, identificado socialmente como um Centro de Referência Nacional em Educação Básica situado no Rio de Janeiro (RJ). Acompanham o livro lâminas descritivas de alguns setores, projetos e programas de importância institucional e de provável interesse por parte da comunidade acadêmica e da sociedade em geral.

A logomarca 170 anos é criação e colaboração de Thiago da Silva Alves, jovem web-designer do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), a quem agradecemos penhoradamente.

É, então, com orgulho, que o Colégio Pedro E comemora a travessia de mais um centenário, disponibilizando ao público um pouco do seu fazer institucional, pequena mostra de como se imprimir qualidade à educação pública, gratuita, laica e democrática em nosso país, tornando-a realidade.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Wilson Choeri'.

WILSON CHOERI Diretor-Geral



Marta Atarcom

ANEXO H Roteiro para entrevista semi-estruturada

Roteiro para entrevista semi-estruturada

1. A partir de quem ou de quê surgiu a ideia de criação do primeiro segmento?
2. A que você atribui a necessidade dessa criação?
3. Como se deu a inserção dos novos professores no quadro antigo?
4. Quem foram os responsáveis pela implantação? E quem executou o projeto de implantação?
5. Como ficou a estrutura hierárquica (organograma) da instituição?
6. Como você a presença do primeiro segmento na trajetória do Colégio Pedro II?
7. Quais as semelhanças e diferenças que você identifica na criação do Pedrinho e do Pedrão?
8. E sobre a designação Pedrinho, o que você teria a dizer?
9. Você teria mais alguma coisa a dizer sobre o primeiro segmento do CPII?

ANEXO I Questionário para entrevistados

Questionário para entrevistados:

1.Quando você ingressou no primeiro segmento do Colégio Pedro II já havia atuado em outras escolas?

Sim

Não

Rede pública

Rede Privada

Por quanto tempo ? _____

2.Você conhecia o colégio antes de ingressar nele? Como?

Sim

Não

ex-aluna parentes tinham estudado nele pela mídia

outros _____

3.O que a levou a fazer o concurso para o CPII?

R.: _____

ANEXO J Entrevista 1 Ex-Secretário de Ensino do CPII

Entrevista 1

Entrevista realizada com o ex-Secretário de Ensino no período de implantação do primeiro segmento, e ex-diretor geral do Colégio Pedro II .

A entrevista se realizou no dia 08/12/2009, no prédio da Direção Geral do Colégio Pedro II, no segundo andar, numa antessala.

C - (entrevistado)

M – Marta (pesquisadora)

M - Queria saber do senhor, assim, da onde veio essa motivação, essa ideia de se criar o Pedrinho. O Colégio estava passando por um esvaziamento, né? E aí como é que... o que é que o senhor lembra disso? O que é que o senhor pode me dizer?

C – O problema é que o Pedro II desde a sua fundação obedeceu à legislação vigente. Houve uma fase em que o Colégio Pedro II tinha o curso ginásial. Eram 5 anos. Nós entrávamos no primeiro ano ginásial, segundo, terceiro, quarto e quinto ano. Depois veio a reforma Chico Campos, em 1932, se não me engano, 30... 30 e... Na década de 30. A reforma Chico Campos, foi uma das melhores reformas havidas na educação brasileira. Estabelecia, a Reforma Chico Campos, que o ensino tornava-se básico em 5 anos de ginásio e dois anos complementares. Os dois anos complementares seriam destinados a quem fosse fazer Engenharia – teria 2 anos pré-Engenharia, quem fosse Medicina, pré-médico, quem fosse pra Direito, pré-jurídico. Quem fosse fazer a faculdade de licenciatura de educ... que é hoje, nós chamamos de faculdade de educação, ele não precisaria fazer o curso complementar. Então o Pedro II tinha o ginásial. Eu mesmo fiz o curso ginásial no Colégio Pedro II. Veio, porém, a reforma... durante o governo militar... Sucederam várias reformas, mas no governo militar os excedentes de medicina, excedentes das universidades fizeram no Governo Costa e Silva uma manifestação e pegaram a mulher do presidente, Dona Yolanda Costa e Silva, pra ser a madrinha deles. E com isso, o ministro da Educação Jarbas Passarinho, coronel Jarbas Passarinho – que era um homem ilustre – era não, é, porque ainda está vivo, ele reuniu uma plêiade de educadores, civis, pra fazer a reforma da educação. Quando surgiu a lei 5692 e a 5540. Eles cometeram um pequeno equívoco: editaram primeiro a lei 5540, que era para o ensino superior antes do ensino básico ou ginásial, não importa o nome que se dê. Entretanto, a comissão era comissão toda de civis, toda de nomes ilustres: o Newton Sucupira, o Spencer Maciel, o João Lyra Filho, a professora do Colégio de Aplica... do Centro Educacional de Niterói, Myrthes Wenzel, a professora Edyla Garcia, bom, essa comissão ao elaborar a lei 5692, 5692, que vai gerar hoje o ensino fundamental e médio ela estabeleceu o impedimento de se fazer o exame de admissão porque achavam eles que o exame de admissão era um fator de... de... de barreira para a continuidade de estudos... de.. quem fazia o curso primário, que passou a se chamar de fundamental. Fundamental era constituído dos 4 anos mais 4 formavam 8 anos e o médio, três anos. Bom, **o Colégio Pedro II foi apanhado de surpresa, não podia fazer exame de admissão para a 5ª. Sér... para a primeira série ginásial porque ela não existia e era 5º.... passava a ser a 5ª. Série. E começou a acabar as suas turmas, ficando somente, quando eu assumi a direção da da secretaria de ensino, a convite do professor, do professor...**

M – Tito.

C - Tito Urbano da Silveira. Não tinha a 5ª., nem a 6ª, nem a 7ª. Só tinha umas duas turmas de 8ª. Série e o ensino médio. E o Pedro II ia ficar restrito somente ao ensino médio. **Eu então tive a seguinte ideia: de procurar a Professora Lucy Vereza, que era Secretária do Ensino Municipal, e combinamos um acordo, um convênio autorizado pelo Tito, professor**

Tito, entre a Secretaria Municipal e o Pedro II. Que convênio era esse? Era as crianças que terminavam a 4ª. série com as melhores notas, melhores notas, receberiam a chance de continuar seus estudos no Colégio Pedro II. Em cada unidade do bairro porque nós tínhamos o Humaitá – o distrito que correspondia ao Humaitá fornecia os alunos. O distrito de... em relação a São Cristóvão

M – Tijuca.

C - Engenho Novo, Tijuca por sua vez oferecia os seus... pra poder dar início. Houve uma grita geral no Colégio Pedro II porque professor tem uma linguagem de vanguarda e uma práxis altamente reacionária, na minha opinião. Ele tem uma verbalização de vanguarda, mas é profundamente reacionário nas medidas que vai tomar. Então diziam que esse convênio seria um desastre para o Pedro II. Mas nós íamos receber os melhores alunos. O número de alunos dependia do número de vagas. Eu tive o cuidado, ao receber a primeira turma, as primeiras turmas, de recomendar que fizessem uma reciclagem em aritmética e português, e depois dessem continuidade. Essa grita arrefeceu, mas recrudescu no segundo ano de convênio dizendo de que os garotos não eram capazes de acompanhar o Colégio. A segunda turma do convênio. Só num lugar que estava funcionando maravilhosamente bem. Eu imaginei que essa turma que estava funcionando enquanto as outras estavam gritando... tinha alguma coisa de errado. Deveriam ser filhos de professores, netos de professores, ser uma turma homogênea. Tive a felicidade, porém, de verificar que era a turma vinda da Gamboa, do distrito da Gamboa, Saúde e, por mero acaso, eu conhecia a diretora do distrito educacional do município porque ela me passou a responsabilidade de três alunos pobres, que ela financiava se eu poderia financiar, e eu estava financiando. Chamei pra saber o que é que estava havendo. Eram alunos de lá que estavam dando certo e os outros não dando certo. Por quê? Então ela me deu a seguinte explicação verdadeira: que no ano anterior eu havia recebido crianças que tinham feito no município, a classe de alfabetização e, com o advento da nova secretária de ensino, eles acabaram com a classe de alfabetização, e aquela era a primeira primeira turma que eu estava recebendo que não tinha feito a classe de alfabetização. Então nós damos, eu usei uma expressão para porque nós gostamos muito de reformas semânticas no Brasil, adoramos reformas semânticas. Muda a palavra, mas não muda os objetivos, o conteúdo. Então eu botei: abríamos vagas para continuidade de estudos no Colégio Pedro II. Continuidade, veja só. Bom, que que aconteceu? Essas crianças estavam se dando bem no Colégio Pedro II. Pouco a pouco elas foram metabolizando o que o Pedro II ensinava... não eram anormais. E mais ainda... nós verificamos que a dificuldade da criança vinda do do município era menos aritmética e português e mais história. E por que história e geografia que eles encontravam dificuldade no Pedro II? É porque os nossos professores davam aulas discursivas. O professor de história ficava falando discursivamente e sem fazer uma interação com o aluno. Bom, o primeiro ano do convênio... fomos bem, segundo ano também. A partir do terceiro ano, a política começou a se envolver na escolha dos alunos que viriam a estudar no Pedro II. Rigorosamente, pra mim, não havia nenhum problema porque eram alunos vindos do município e eu queria era completar o Pedro II. Mas, começou a haver venda de vagas, entendeu? Os políticos começaram a influenciar e pressionavam as diretoras dos distritos. E elas, coitadas, não eram mais como no tempo do... progresso, e até do Lacerda. Em que você, ao sair do Instituto de Educação, ia para Inhoaíba, Mangaratiba, lá pro interior, e só vinha pros grandes centros depois de fazer uma pontuação muito grande e jamais seriam diretoras ou secretárias de escola sem ter feitos cursos e com trabalho. Era política. (pausa) Nesse ínterim, o Professor Tito resolveu que nós íamos fazer nós o nosso primário. O primeiro grau que deveria ser o nome exato porque o ensino fundamental passou a ser dividido em primeiro e segundo grau e o primeiro grau...

M – Em primeiro e segundo segmento.

C - O fundamental tinha dois... dois segmentos: o primeiro grau e o segundo grau e o médio era o segundo grau. **E eu encontrei a solução... semântica... de que tavam abertas inscrições para quem quisesse dar continuidade aos seus estudos no colégio Pedro II, não falei em admissão... não falei...**

M- Não havia prova não havia nada, né?

C- Não, havia prova.

M- Havia mesmo assim?

C- Havia uma prova de avaliação.

M – Ah, sim.

C- Não usei a palavra admissão. Seriam avaliados para se ultrapassasse o número de vagas...

M – Ah, sim... aí havia...

C – **Malandramente, se houvesse... ultrapassasse... E com isso nós voltamos a ter o exame não de admissão com esse nome, mas, vamos dizer de seleção, seleção.** O primeiro... A primeira unidade foi aqui São Cristóvão. **O professor Tito se aproveitou do... De um prédio em esqueleto que seria que estava sendo construído pra atender o PREMEM, o convênio PREMEM, porque a Lei 5692 criava as habilitações...**

M – O segundo grau , né?, profissionalizante.

C – As habilitações. Seriam... Um convênio.

M – O que que era o PREMEM?

C – Hein?

M – O PREMEM seria uma escola profissionalizante? É isso?

C – É, é. Dava habilitação profissional. Habilitações.

M – Seria um outro segundo grau dentro do Pedro II?

C – Não, não era bem um segundo grau. Era... era... Ela... ela formava técnicos em análises...

M – Clínicas.

C- Clínicas, hãaaa... vários cursos técnicos...

M – Várias modalidades...

C – Era o PREMEM. PREMEM que depois veio ser agora... outro nome, veio mudando de nome. **Essas habilitações pararam, elas não deram certo. Por quê? Porque o aluno ia entrar pela lei 5540, ele faria um, se ele fosse pra Medicina, Engenharia, qualquer faculdade, ele faria uma... uma...uma fase de habilitação, entendeu? E passou a ter excedente interno e não mais excedente externo. Se você ler a reforma, ela é linda de morrer, mas sem objetivos práticos efetivos, na minha opinião, Wilson Choeri. Bom...**

M – Mas chegou a ser implantado esse PREMEM aqui? Chegou a funcionar?

C – Houve, alguns implantaram. Eu, na UERJ, nós não implantamos.

M – Mas aqui chegou a ser implantado? No Pedro II não?

C – Houve... houve habilitações.

M – Ah...

C - Profissionais de técnicos em análises clínicas.

M – Isso nessa época de 77, 78?

C – É, é, a lei 5692.

M – A lei é de 71.

C- É, já na década de 70.

M – Mais pro final, né?

C – É, eu não gosto de guardar data fixa não.

M – Não, tudo bem. Só pra ter uma ideia...

C- O que que aconteceu? Nós fizemos, a equipe que montou o colégio, no tempo do professor Vandick ⁵, foi de primeira qualidade, liderada por uma educadora a quem eu respeito e já vou dar o nome. O que que aconteceu? Aconteceu uma coisa muito simples – o curso de técnico em análises clínicas fazia tantos técnicos que todo o Brasil e até outros países poderiam utilizar esses técnicos e ainda estava sobrando técnico. Besteírol. Criaram o curso de tradutor. Ora, tradutor/intérprete, curso de tradução e intérprete é para pós-graduação em línguas estrangeiras. Não basta você conhecer a língua estrangeira para ser um tradutor e um intérprete. Fizeram isso. Ficou muito bonito o arcabouço, sem a finalidade prática. Então, quando isso para o ensino médio. Ensino Médio. **Quando eu assumi a secretaria de ensino, o Professor Tito resolveu fazer o Pedrinho daqui, daqui de São Cristóvão.**

M – Então a ideia foi do Professor Tito?

C- Foi o Professor Tito que deu a iniciativa e proibiu que a minha secretaria de ensino se envolvesse. Por quê? Porque eu estava enquadrando todo mundo. Eu tinha 580 professores fora de sala de aula. Eu tinha o currículo esdrúxulo, no ensino fundamental e médio. E eu comecei a... eu fiz um plano diretor e um plano piloto. Equilibrei as disciplinas, fiz uma reforma geral e impus um rigor programático. Instituímos programas montados por unidades didáticas, com objetivos estratégicos e objetivos táticos a serem alcançados. Estratégicos quem comandava era a secretaria de ensino e os objetivos táticos era o professor em sala de aula. E cada departamento do... eu criei o departamento diferente da lei. A Lei 569... 5540 acabou com as cátedras e fez o departamento como a menor unidade didática. Então eu tornei aquilo aqui no Pedro II diferente. Fiz, cada disciplina era um departamento. Por quê? Um número muito grande de professores que nós possuíamos e a quantidade de alunos permitia fazer isso. Então diferente da 5540, aqui no Pedro II cada departamento era uma disciplina. Cabia ao departamento preparar o programa da disciplina, dentro das estratégias estabelecidas

5 Vandick Londres da Nóbrega nasceu em João Pessoa, em 1918. (...) Formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de Recife. Vandique iniciou sua carreira no serviço público desempenhando a função de Inspetor Federal de Ensino, de 1939 a 1942, em Recife, em Santos e em São Paulo. Apresentando a tese “A Arte Poética de Horácio” iniciou a carreira no magistério no Colégio Pedro II como professor de Latim. Foi nomeado diretor do Colégio Pedro II –Internato pelo Presidente Eurico Dutra, em 1948. Em abril de 1964, foi nomeado, diretamente pelo Presidente H.Castello Branco, para exercer o cargo de diretor do Internato e, também, exerceu funções de confiança, como a de presidente da Comissão Geral de Inquérito, constituída para apurar atos que o governo chamava de “*subversão e de corrupção*”. (HAUER, 2007: 265)

pela Secretaria de ensino. Nós fizemos um modelo, modelo. Não interferimos no conteúdo a ser dado, mas no modelo a ser apresentado – unidade programática com diferentes estratégias pra serem os objetivos alcançados. E mudamos os a quantidade de carga horária, a quantidade de carga horária estava em torno de 16, 19. Nós atingimos 32 tempos, em alguns casos, no ensino médio, quase 36.

M – Pro aluno, que o senhor diz?

C – Para o aluno.

M – A carga horária...

C – ... para o aluno. Nós começávamos a dar aula às 7 horas da manhã e acabávamos, no primeiro turno, a meio-dia e quarenta, vinte pra uma hora. Muito bem, e as disciplinas foram equilibradas. Nós tínhamos a parte das disciplinas científicas, a parte das ciências humanas, e as ciências sócio- humanas e letras. Ficou bem equilibrado e em vez de dar duas aulas, dávamos 3, 4 horas aulas. Porque nós ampliamos. Nós tínhamos recebido o Pedro II com 3800 alunos, pouco... pouco tempo depois nós já estávamos atingindo a 12000 alunos. O Pedrinho primeiro a ser feito foi aqui em São Cristóvão. O professor Tito erroneamente, equivocadamente, não deixou a secretaria de ensino se envolver.

M – Mas por que isso? Porque o senhor estava envolvido com...

C – Eu prefiro não comentar. /.../ Eu prefiro não comentar.

M – Ah, tá.

C – O que que acontece? **Aí, como nós iríamos fazer a escolha das crianças para o Pedrinho? Prevaleceu o meu ponto de vista. Que não se aplicaria bateria de testes.**

M – **Porque havia essa ideia?**

C – **Houve essa ideia. Por que aplicar a bateria de testes? Nós faríamos um sorteio público daqueles que iriam ficar porque eu não acredito nessas baterias de testes porque o garoto que fez a creche lá fora e teve posse, iria levar vantagem em relação aquele pobre coitado que vinha nu, cru pra tentar o Colégio Pedro II. Esse sorteio foi de uma felicidade muito grande. Por quê? Porque o aluno se inscrevia, o pai inscrevia o aluno, o sorteio era público, com todos os pais presentes assistindo o sorteio.** É, além do sorteio, nós tivemos o cuidado de... a criança vinha... pro colégio Pedro II, e mudamos a sistemática de verificação do processo ensino-aprendizagem. Exigíamos rigor, atenção e o cumprimento do conteúdo programático. O Professor Tito, logo depois, nós criamos, porque não podia ser só São Cristóvão, criamos no... o da Tijuca, Engenho Novo...

M – Humaitá.

C – Humaitá, não fizemos na Unidade Centro porque a Unidade Centro não tinha condições físicas.

M – Espaço.

C- Espaço físico pra abrigar. Aqui onde era o PREMEM, onde seria o PREMEM, ficou o Pedrinho. Ele aplicou verbas e na Unidade Tijuca fez-se um pirulito provisório lá... e que eu depois tive a oportunidade de fazer uma nova construção, quando diretor-geral. Tudo bem. No Engenho Novo também, foi o do Humaitá. E, com isso, o Pedro II foi logo logo crescendo novamente. E, por sua vez, a exigência que a secretaria de ensino fazia, pra todos os níveis, fez com que a população comesse, novamente, a acolher o Pedro II. Por quê? Porque nós tínhamos atravessado um cone de sombra e entrado em eclipse. Então, o Pedrinho... e mais ainda,

21 anos antes do MEC, nós implantamos o ensino fundamental em 9 anos, criamos a Classe de Alfabetização. Só agora, recentemente, o MEC adotou essa sistemática. Tivesse eu ainda poder de mando, eu faria mais: eu aumentaria mais dois anos no ensino fundamental pra atingir a ...

M -... a Educação Infantil.

C -... classe de alfabetização e a creche, entendeu? Então, foi isso. O Pedrinho, o Pedrinho teve, fez concurso pra professores, tivemos excelentes professoras.

M – Foi um concurso bem disputado, né?

C – Bem disputado. Todo concurso do Pedro II é muito disputado. As professoras foram bem selecionadas. Tinham algumas que confundiam o processo de dar aula em fazer proselitismo político, mas como nós tínhamos uma ação enérgica não evoluiu. Evoluiu sim, aquelas que eram capazes de oferecer pedagogicamente novidades pro Pedro II. **O Pedrinho completou o Pedro II. Tá fazendo...**

M – 25 anos.

C – 25 anos e sem arrependimento. O Pedro II cresceu e se estruturou. E agora, ele precisaria ter mais dois anos para permitir alcançar criança na fase pré-escolar e dar continuidade a ela, através do sorteio. Entendeu?

M – É, e o concurso, e o sorteio garante.

C – O que dificulta tudo é a gestão escolar municipal que hoje caiu tremendamente.

M – Agora, professor, naquele primeiro momento que o Pedrinho foi implantado e não estava ligado diretamente à secretaria de ensino, ele era ligado a que órgão, a que setor da escola?

C – Não, tinha um conselho pedagógico, no fundo, eles estavam ligados à secretaria de ensino, só que o professor Tito não queria que nós intervíssemos diretamente. Queria ele intervir diretamente.

M – E aquele primeiro projeto político pedagógico? Primeiro PGE, na verdade, na época se chamava plano geral de ensino, ele foi construído com os professores? Porque o que eu tenho...

C – Todo ele, o PGE...

M –... que entraram, que ingressaram?

C – O PGE do ensino fundamental e do ensino médio foi feito com os professores. Nós fizemos primeiro um encontro pedagógico, discutimos tanto o ensino médio como o ensino fundamental, profundamente, e o que eu implantei, eu levei à discussão. Eu imaginei o seguinte: que o plano diretor do colégio seria uma circunferência de círculo. E o plano piloto seria um polígono regular inscrito... no círculo – que era o plano diretor. O que que era o plano piloto? Aquilo que nós podíamos fazer e realizar e executar com as condições que nós tínhamos naquele momento. E, baseado na velha geometria que diz que um polígono regular quando cresce o número de lados, tende pra circunferência de círculo que o envolve. Então tivemos a sabedoria de criar um slogan, um slogan: o novo velho colégio Pedro II, novo - no sentido de incorporar o que a ciência e a tecnologia colocaram a serviço da educação. Velho - para não perder suas raízes humanísticas, científicas, do passado. Então, dialeticamente, novo e velho buscando uma visão prospectiva da educação. Depois de cerca de dez anos, nós alteramos para futuro velho colégio Pedro II. Por quê? Porque nós já tínhamos alcançado o limite... o polígo-

no regular já tinha se transformado na circunferência de círculo, no limite. Então nós ampliamos o raio de ação do colégio, rumo ao futuro velho colégio Pedro II. Futuro - no sentido de não perder a sua visão prospectiva, futuro velho, sem perder as suas raízes da tradição. Porque há um erro no Brasil, um equívoco sério que nós cometemos, nós abrimos mão da tradição. A tradição não é conservadorismo, absolutamente. A tradição são as raízes que mergulham nos objetivos do passado que deram certo para projetar novos parâmetros para o futuro. Então, com isso, deu certo. E mais ainda, o processo de verificação de ensino-aprendizagem, nós fizemos provas que eram montadas pelo departamento, departamento. O aluno passava direto se tivesse obtido sete, como média, mantivemos as provas mensais, provas parciais pra que ele... por quê? Porque é preciso. A prova leva o aluno prum desafio, se você não exigir, hedonisticamente, nós queremos o maior prazer com o menor esforço. O homem é hedonista, ele quer o maior prazer com o menor esforço. Sim, então, eu... nós tivemos como parâmetro o que... disse... as grandes civilizações são fruto do desafio resposta. Regiões paradisíacas, bonançosas, não se criam civilizações. A civilização é sempre fruto do desafio. E na escola, o aluno tem que ser desafiado. Os meus detratores, uma época “ah, vão fazer prova”. Os garotos aqui sabiam que tinham várias provas e havia a prova departamental. O que que era a prova, o que que era a prova departamental? Era a prova montada pelo departamento, segundo os parâmetros estabelecidos no plano diretor. Então o que que acontecia? O professor era obrigado a cumprir o programa porque antes não cumpria. Levava na valsa. Vai empurrando com a barriga. Entendeu? Então a garotada ficava: “vem o provão aí”. Era o desafio resposta... O provão, o provão tinha um peso. A prova departamental tinha um peso. Aderimos àquilo que antigamente o professor fazia... o que bem entendia. Ele tinha que fazer a prova.... Com bom humor, com ironia, chamava ele...

INTERRUPÇÃO - Neste momento a entrevista foi interrompida por uma pessoa que queria cumprimentar o professor Choeri.

M- Professor, o senhor falou que quando foi, quando o senhor criou o convênio com a secretaria, houve muita crítica, e quando houve a criação do Pedrinho aconteceu a mesma coisa, por causa do sorteio? O senhor acha que teve algum mal estar?.

C – O professor veterano não via primeiro com muita simpatia o Pedrinho, não. Não via. Não via. Por preconceito. Porque o ensino era bom, a qualidade das professoras, bom, entendeu? É preconceito. Porque o professor é a figura mais preconceituosa que existe nas profissões liberais. É aquilo que eu disse a você: ele tem uma, uma, uma verbalização de vanguarda e uma práxis altamente reacionária. Por que isso? Tem uma explicação. Por que... o que... qual a definição que nós damos de educação? Educação é a transferência da herança cultural do passado pela escola. Então o professor, metodicamente, ele tende a se ligar ao passado, passado, o passado, o passado. Então ele se liga ao passado. E confunde. A ligação do passado não é uma ligação que tem que ser conservadora não. Ela pode ser inovadora. Ela tem que ter visão prospectiva. A visão prospectiva não é futurologia não, é aquilo que você faz, nas ciências físico-matemáticas. O cálculo de probabilidade é utilizado. Então você pega o que o bom senso... e pega o que vai acontecer, o que pode acontecer. Inclusive e através do que aconteceu, estabelece novos parâmetros. O professor tem dois defeitos. Enquanto... o médico, o engenheiro, o químico, o geólogo e outros profissionais são obrigados periodicamente a se reciclarem. O professor só veio se reciclar quando veio a pós-graduação, simplesmente para ganhar mais. Porque a pós-graduação, o que que me interessa, no ensino médio, no ensino fundamental, um doutor em comércio internacional? Nada, não acrescenta nada, para o processo educacional. Acrescenta sim, na bolsa dele mais 30, 25, 50%. Mas tecnicamente não acrescenta. Nós não nos reciclamos periodicamente, nós podíamos fazer essa pós-graduação

esdrúxula que é feito, que é feito, esse doutorado medíocre, que nós nos propomos, ele poderia ser um mês, todo mês de fevereiro seria destinado à reciclagem dos professores. O que que é reciclagem? É pecado falar em reciclagem, tem que falar capacitação. Por isso que eu digo que nós só gostamos de reforma...

M – Mas isso havia, né, professor?

C- Oi?

M- Quando eu entrei havia. Quando eu entrei no Pedrinho havia a capacitação em fevereiro. Durante alguns anos houve.

C- Havia, havia. Havia porque nós pressionávamos, agora não há mais. Não sei se há. Essa capacitação era quais são as novidades bibliográficas, quais são as novas técnicas. Por quê? Porque entre a elaboração da pesquisa teórica e a sua aplicação tecnológica demanda um tempo. Então, que que acontece? A velocidade de criar novas, novos conceitos é de tal natureza que a escola não tem tempo de didatizá-los, metodizá-los para transmitir ao professor. Então teria que ser, o professor teria que ter, diferentemente dessa pós-graduação, ciclos e que ele ganharia gratificação. Entendeu? Mas o que interessava a estratégia pedagógica da escola e não à “la diabo”. Nisso, nós exigíamos até um certo ponto.

M- O senhor acha que hoje – até o ano passado o senhor estava aqui como diretor, o senhor pode responder isso – hoje ainda há assim, esse preconceito em relação ao Pedrinho, ou isso já passou? Há quem diga, no Pedrinho, quando a gente conversa informalmente, porque ainda não entrevistei ninguém lá, mas quando a gente conversa informalmente há quem diga que há certo tratamento diferenciado...

C- O Pedrinho, **o Pedrinho foi um fator de renovação do colégio, certo?** O Pedrinho, através do trabalho que vem realizando, ele pode ajudar a vários municípios brasileiros, transmitindo, o Pedro II tá na hora de exportar conhecimento, habilidades, técnicas que amealhou ao longo desses anos. E o Pedrinho amealhou uma porção de técnicas. Eu, dentro de mais 10 dias eu estou editando... sai... você me procura que eu lhe darei um exemplar do meu livro em que eu falo o Pedro II de ontem, de hoje e de amanhã.

M – Já vai sair?

C – Já tá na... Tão imprimindo. Dentro de uma semana eu devo receber. Entendeu? Ele pode te auxiliar pra você ter a visão...

M – Nesse o senhor fala do Pedro II... inclusive o Pedrinho?

C- O Pedro II tem que fazer...

M - O primeiro do senhor, eu tenho. Aquele são lembranças.

C - Eu prometi o segundo e fiz, tá no prelo, no prelo. Eu faço críticas ao passado e proponho os planejadores do Pedro II o que terão que fazer para que o Pedro II não caia na obsolescência pedagógica, certo? E como o Pedro II tem que se comportar com o problema do... da educação de massa e o problema da revolução da informática na... Porque nós estamos vivendo a revolução das comunicações e como deve se comportar e como deve fazer. Você vai gostar de. E pode te ajudar na prova. Entendeu?

M- Ah, claro. Agora só mais uma coisa que eu queria saber sobre aquele momento. O senhor disse que a ideia do Pedrinho partiu do Professor Tito, ele diz na abertura do PGE de 84, que foi uma sugestão da secretaria do MEC, então, assim... só...

C- Não, mentira. **Secretaria do MEC não sugeriu nada. Nós fomos obrigados a fazer o Pedrinho porque a lei proibia o exame de admissão. Entendeu? A Lei, draconianamente, imaginando que o exame de admissão era um fator de evasão, da escola média, da escola fundamental, proibiu o exame. O MEC proibiu. O delegado do MEC não permitia que o Pedro II fizesse.** O professor Vandick nunca pôde fazer o exame de admissão. A saída foi a que eu dei: convênio com a Lucy Vereza, além do convênio, o aspecto semântico de dizer continuidade de estudos, entendeu? O MEC? MEC? O MEC não renova nada, não renova nada.

M- Não, é porque eu tenho procurado os documentos da implantação. A portaria, o documento oficial que instituiu o Pedrinho eu li sim, tive acesso. Mas, assim, é que eu encontro pouca coisa, então eu não sei se não tem mesmo muita coisa...

C- **Não tem. Mesmo. Foi feito na marra.**

M- Ah, então tá. Eu queria saber por que me disseram assim: a gente não sabe onde está. Eu estive no NUDOM, aí disseram: “a gente não sabe, não chegou aqui, a gente não sabe”, mas então provavelmente não tem. Foi aquilo mesmo, o professor Tito e o senhor chegaram a conclusão....

C- O Professor Tito resolveu, por causa dessa corrupção que não descobriu: “vou fazer o Pedrinho”. Nós usamos então o subterfúgio da continuidade de estudos. Se houver maior número de candidatos do que vagas faz-se uma avaliação. É isso que eu digo, nós adoramos reformas semânticas.

M- Mas essa continuidade, o senhor se refere ao antigo admissão? O Pedrinho foi sorteio desde o início, né?

C – Sempre foi sorteio.

M- Nunca teve avaliação nenhuma?

C – É. Eu não aceitei a opinião de bateria de testes, vamos aplicar testes. Eu não acredito nesses testes. Os testes, leva vantagem quem teve uma formação, de creche...

M- Do próprio meio social...

C- De pré-escola. Entendeu? Pré-escola. Eu tiro pelo meu bisneto. O meu bisneto, ele, ele, ele estuda numa escola excelente, o Amanhecendo, ele tem um vocabulário que um menino do morro, um menino que não frequentou, ele tem noções, por quê? Porque as professoras com turmas pequenas, ele virou-se pra minha mulher que é bisavó e disse: “bisa, eu tô ansioso pra você colocar a árvore de Natal...”

(Risos).

C- Ansioso. Pruma criança da pré-escola, porque já se provou que perto de 2000 vocábulos é a diferença entre um garoto que vem da pré-escola maternal para o garoto que vem solto, direto pra escola fundamental. Uma diferença vocabular. A diferença vocabular influi na aprendizagem, na decodificação do que você tá ensinando.

M- E até no entendimento do que se fala dentro da escola.

C – Entendeu? Você não vai encontrar. Foi feito na marra.

M – Tá bom, então.

C - Tá bom?

M - Então eu agradeço muito ao senhor. O senhor quer dizer mais alguma coisa?

C – Não. Se você quiser.

M – Não, acho que...

C – Não sei se te atendi.

M – Não, me atendeu, claro que sim, o senhor já me disse, deixa, eu tô só olhando o meu roteiro.

C – Vê aí o que você quer saber.

M – Não, o senhor já me disse. Foram os professores que criaram que o projeto político, não, o plano geral de ensino, o primeiro, não é isso? Foram os professores recém-contratados, foi isso mesmo? Tinha alguém do Pedrão, naquele momento, do segundo segmento?

C – Não.

M – Foi diretamente ligado a vocês...

C – Você vai ver no Pedro II de hoje qual foi o objetivo, entendeu? Espera mais dez dias que você vai ter um manancial...

M – Então, tá ótimo. Eu lhe agradeço muito, tá? E queria que o senhor assinasse o termo.

ANEXO K Entrevista 2 Débora

Entrevista 2

Realizada em 26/3/2010, na Unidade São Cristóvão I

A entrevistada 2 ingressou no Colégio Pedro II no primeiro concurso para a implantação do primeiro segmento. Atuava, entretanto, em outra rede de ensino e cursava a universidade naquele período. Permaneceu na mesma unidade escolar até os dias de hoje, tendo atuado sempre com turmas.

M- Marta, pesquisadora

Débora – Entrevistada 1

Marta – Você sabe a partir de quem ou de quê, quando você chegou aqui no início, surgiu a ideia de criação do primeiro segmento? Quando você chegou aqui você teve alguma informação sobre isso, sabia da onde veio essa criação do primeiro segmento?

Débora – Olha, pra ser sincera, eu acho, eu não lembro, mas eu acredito que eles tenham falado sim. Que eu lembro que tinha muitas reuniões assim logo no início e eles, é, falavam muitas coisas assim, sobre isso, mas eu é que não lembro, eu que não tava muito atenta naquele momento, não lembro.

M – E a que que você atribui assim, hoje, olhando, pensando naquela época toda, você atribui a quê essa criação do primeiro segmento?

Débora – Olha só, é, aí eu acho que vou misturar um pouco as coisas. Eu lembro de algumas falas daquele período, né? Então, eu lembro que o pessoal dizia que o Pedro II tinha andado um período assim, de uma certa baixa, porque tinha sido um colégio de muito prestígio e durante um período que foi mais ou menos um pouco antes daquele do Pedrinho... é... tinha caído muito o número de alunos, né? As pessoas que se interessavam de entrar na então 5ª. Série... e aí, de uma certa forma, eles achavam que tinha caído o nível também. Então, eu acho que foi um pouco por aí, me parece que foi por aí. Eu acho que não é bem a que eu atribuo, é pensando nas coisas que eu ouvia falar daquele período.

M- Que viria para repor o... que...

Débora – É... que a escola... o esvaziamento. É, tentar melhorar esse aspecto aí.

M – Como... você lembra como é que se deu essa inserção de vocês – vocês eram novos professores, né, com uma formação diferente, dentro do quadro de professores antigos, naquele momento que vocês chegaram, como é que foi isso?

Débora – (Pausa) Como é que se deu essa inserção? Na verdade, seguinte: é... você tá falando assim, **a gente não tinha muito contato com os professores do Pedrão no início (que aqui é chamado Pedrão). Nós... nós trabalhávamos e ficávamos muito, é, nós com nós mesmos.** É, até porque muita coisa foi se organizando em termos de Pedrinho, em termos... entre as pessoas que estavam chegando. Eu não lembro muito assim, nem... nem essas aulas inaugurais, esses momentos assim coletivos que a gente encontra com todos os professores do Pedrão, eu não me lembro. É, eu me lembro muito a gente com nós mesmas, com aquele grupo, grupo que estava chegando e, claro, uma certa liderança da escola, né? De... de... como que é? Como é que é? Não é chefe de departamento não que naquela época não tinha nem chefe de departamento do primeiro segmento. Era o... função... era até o Choeri, me esqueci...

M – Secretário de Ensino?

Débora – Secretário de Ensino. É, ele que tava muito presente aqui, ele.

M – Mas quem recebeu vocês, no primeiro momento? Foi o professor Choeri?

Débora – Eu acho que foi. Eu não tenho muitas lembranças não. Acho que foi ele sim.

M – Então não tinha assim muito contato, não tinha essas reuniões gerais...

Débora – Não...

M - Era mais o primeiro segmento...

Débora – A princípio não.

M – Tá. Você sabe quem eram os responsáveis pela implantação do Pedrinho e quem executou esse projeto?

Débora– Olha, isso também pelo... pelo que ouvi dizer. Um acho que foi o Choeri, a Dalva que foi a primeira diretora aqui dessa unidade e do primeiro Pedrinho, eu sei que a Dalva também era uma das cabeças lá, tava na liderança. Acho que o projeto era um pouco dela. Pelo que eu tô me lembrando aí.

M – A Dalva entrou com vocês?

Débora – Eu não sei direito. Não, a irmã dela eu sei que entrou. Acho que não. Porque como é que ela... eu não sei... eu não sei... porque como é que ela fez o projeto? Acho que ela já era daq... sei lá...

M - Porque ela já veio pra ser diretora?

Débora- É, pois é. Se ela passou no concurso foi meio esquisito. Porque já... acho que era carta marcada? Não sei. Eu sei que ela che... ela já era... o projeto já tinha... hã... o dedo dela, né, e ela foi a primeira diretora, ela já ia ser a primeira diretora.

M – E assim, dentro da hierarquia do colégio, o Pedrinho se ligava aonde?

Débora – Isso.

M -Você falou que não tinha departamento.

Débora - Era... a... como é que é? O Choeri era o quê?

M – Secretaria de Ensino.

Débora – Secretaria de Ensino. Era direto Secretaria de Ensino.

M- E a interlocução era com ele, principalmente?

Débora – Era. Era.

M – Como que você vê, aí é a sua visão mesmo...

Débora – Pessoal.

M -... a presença desse primeiro segmento nessa trajetória enorme do Colégio Pedro II? Que que você acha que mudou ou que não mudou?

Débora – Eu acho que durante esse tempo, né? Que já são mais de 25 anos, eu acho que, de alguma forma, a gente foi, é... adquirindo um espaço aqui, né? Acho que naquele início, apesar de hoje as pessoas ainda falarem, né, e reclamarem de algumas coisas, mas eu acho que agora... até porque eu acho que cresceu bastante. Naquele primeiro momento, era uma unidade, né, eram turmas de duas séries. Eu acho que conforme foi expandindo e também, de alguma forma, eu acho que hoje em dia a gente tem essa coisa de ter chefe de departamento, acho

que a gente foi conquistando certo espaço que a gente não tinha naquele período não.

M – Dentro do colégio?

Débora – Dentro do colégio também.

M- Mas você achava que havia alguma diferença, sentia alguma diferença de tratamento?

Débora – Na verdade, assim, o que eu vejo é isso. Que hoje em dia, quando tem umas reuniões maiores nem que seja aula inaugural, Pedrinho em algum momento tá junto dos professores do Pedrão. Naquele período, antigamente, quando a gente chegou, até porque é verdade – só tinha o Pedrão – então, assim, de certa forma, era ignorado. Nós éramos ignorados, né? E acho que também talvez também por essa questão de ter chefia de departamento. Porque a forma de... um pouco da forma de representação aqui do colégio é via chefia de departamento. Enquanto não tinha nenhum chefe de departamento...

M- Era como se não existisse?

Débora – É.

M – A sensação era essa.

Débora – É, era isso. Um pouco fantasma.

M – E a ligação era direta com a Secretaria de Ensino?

Débora- É. Era a Secretaria de Ensino que representava.

M – Você lembra quando foi criado o departamento?

Débora – Ih, não sei não. Não sei.

M – Mas nos primeiros anos... mas logo nos primeiros anos, não? Foi a Cláudia Benvenuto?

Débora – Olha só, é, mas eu não sei assim quantas unidades já tinha nessa época?

M – Ah, sim.

Débora – Ah, não lembro.

M - Já tinha, já tinha mais de uma... 1984

Débora- Tijuca já tinha.

M- Então deve ter sido em 87 que a Tijuca foi criada em 87.

Débora- A Tijuca, a Tijuca, mas o Humaitá foi antes? Eu não sei.

M – Foi, a Tijuca foi a última, daquela primeira leva foi a Tijuca a última.

Débora – Então...

M – Quer dizer, foi a última, porque agora tem Realengo.

Débora – E a Tijuca, assim, a Dalva, logo que inaugurou a Tijuca ela foi para a Tijuca, não foi no ano da inauguração da Tijuca, entendeu? Ela ainda trabalhou algum tempo na Tijuca. Depois que ela foi ser chefe de departamento.

M – Mas a Dalva?

Débora – A Dalva não.

M - A Cláudia.

Débora – A Cláudia, falei o nome errado.

M – Ah, tá.

Débora – Não foi junto. Não foi nem no ano que inaugurou a Tijuca que se criou o departamento não.

M – Quais as semelhanças e diferenças que você identifica, do que você conhece dessa criação do Pedrinho e da criação do Colégio Pedro II?

Débora – Ih, olha, eu não sei muito bem do colégio não. Sei que o Colégio é bem antigo, né? Então daí já começa uma diferença muito grande. **Agora eu não sei direito qual era a ideia, assim, em termos filosóficos, né? O que se esperava do Pedrinho em termos de... da questão pedagógica também, mas eu sei o seguinte. O Pedrão foi criado muito para ser modelo do Brasil. Não sei se lá na cabeça de quem idealizou tinha essa, essa esperança porque eu acho que aqui, sei lá, acho que nunca foi muito assim, né? Eu sempre vi as pessoas, assim, buscando um caminho de tentar atender à nossa realidade aqui, as crianças daqui, muito preocupadas com isso.** Acho até que no Pedrão hoje em dia também. Tá falando na questão da criação, também acho que eles não têm mais essa visão não, o Pedrão quando começou eu sei que era muito por aí, né? Isso eu acho que é a maior diferença que eu vejo, agora semelhança... é difícil ver, até porque é o que eu tô falando, a criação do Pedrão é uma coisa bem antiga, nem foi do século passado...

M – Outro momento...

Débora – Foi do outro século. Então assim, em termos de educação eu acho que se buscava outras coisas. Difícil, conseguir ver uma semelhança.

M – E aí você acha que o Pedrinho quando foi criado já... você também não tem muita clareza de qual era a filosofia que se tinha para o Pedrinho não, né?

Débora – Não. Eu falo assim. Em termos dos idealizadores, eu não tenho. Eu me lembro como é que era a visão das pessoas que estavam aqui. Porque o que aconteceu é que tudo foi se criando a partir das pessoas que chegaram. Assim, tudo que eu falo: a questão do PGE, né, essa parte mais pedagógica, a linha de trabalho...

M- Isso passou por vocês.

Débora – É. Pelas pessoas que chegaram. Foram essas pessoas...

M – Tinha alguma coisa em que se referenciar, tinha algum projeto?

Débora – Acho que assim, as pessoas foram buscando, é, referenciais referenciais em outras escolas que achavam que tinha uma proposta legal, mas eu não... pelo que eu lembro não teve assim alguma coisa muito de cima vindo. Agora, é verdade que se procurava seguir um pouco a linha da escola. Eu acho que essa questão, por exemplo, de PGE, acho que tem no Pedrão, né? Então se tentou criar um PGE pra aqui pro Pedrinho. Mas eu acho que vinha muito da... eu lembro que vinha muito assim... as pessoas que estavam chegando, né, procurando, principalmente quem foi encaminhado assim para a questão da coordenação pedagógica, né, tentou organizar de acordo com as coisas que acreditavam, dos lugares que vinham trabalhando antes, que isso interfere também, né?

M – E aí vocês faziam isso como? Se reuniam?

Débora – É. Sempre teve essas reuniões...

M – Para discutir...

Débora – É.

M - Costurar esse projeto. Mas as pessoas...

Débora- É. Só que sempre tinha uma liderança.

M – Tinha uma liderança.

Débora – Sempre teve uma liderança. Porque dessas pessoas assim que eram, que foram logo para a coordenação, né, eles escolheram muito em função do currículo, né, quem seriam essas pessoas, mas de alguma forma a gente era consultado, consultado.

M – Mais duas perguntinhas. Uma é sobre essa designação Pedrinho, desde quando você lembra dela?

Débora – Ih, de sempre.

M - Desde sempre?

Débora – Desde sempre.

M – Já foi apresentado a ele assim?

Débora – É, acho que sim. (Risos)

M – Já nasceu com esse nome?

Débora – E a gente, chamavam a gente até de Pedroca. Umas coisas assim, as professoras, né? Desde sempre. No primeiro segmento...

M – Se designavam?

Débora – Não, falavam: as Pedrocas ...

M – Você diz os outros segmentos?

Débora – É.

M – Em relação às professoras do Pedrinho?

Débora – Isso, e **tinha alguma coisa um pouco assim, vamos dizer assim, pejorativa, naquele início. Eu acho, isso que eu falo, eu acho que isso ao longo do tempo foi diminuindo. Algum prestígio, não sei, alguma valorização a gente foi tendo. No início, acho que os professores, mais os professores do Pedrão, eram mais desconfiados, né? Acho que com a competência, não sei bem, né?**

M – Com a própria formação, talvez...

Débora – É, talvez.

M – Porque você tinha que ter o segundo grau naquela época. A gente hoje até tem um, desde há muito tempo que tem um corpo de professores já com uma formação bem além, mas o que era o mínimo indispensável para ingressar aqui era, era o curso normal.

Débora – Mas, talvez também, assim uma coisa da valorização, talvez também tenha vindo por causa da ADCPII, eu acho. Porque muitas lideranças da ADCPII também vieram daqui, né, então, as pessoas se colocavam, estavam à frente, então acho que também dá pra ver por aí, né, uma certa competência, né?

M – Engajamento.

Débora- É, eu acho que sim.

M- Você tem mais alguma que você queira falar, assim, porque isso é um roteiro, né, se você tiver alguma coisa que você queira falar...

Débora- Eu até, pensei assim: ih, eu não sou muito boa pra esse negócio assim de memória, quanto mais naquela época que acho que eu estava muito ligada em mil coisas. Eu trabalhando em dois lugares e fazendo faculdade, então assim, eu não tenho muitas lembranças, é, de 1984 e eu não era... nunca fui muito engajada também politicamente, não sei o quê... Então tenho poucas lembranças. Acho que é basicamente isso aí que eu falei mesmo. Não tenho mais nada pra dizer não.

M – Então tá, te agradeço muito pelo seu tempo.

ANEXO L Entrevista 3 Mayara

Entrevista 3

Realizada em 8/4/2010, na residência da entrevistada

A terceira entrevistada também constituiu o primeiro grupo de professoras que deu início ao primeiro segmento implantado na Unidade Escolar São Cristóvão em 1984. Atuou durante em diferentes unidades, tendo ocupado diferentes cargos (coordenação pedagógica, coordenação setorial e setor de apoio) sempre no primeiro segmento. Aposentou-se recentemente.

M – pesquisadora

Mayara – Mayara

M – Bom, em primeiro lugar eu queria saber, assim, que que você sabe, a partir de quem ou de que necessidade surgiu essa ideia de criação do primeiro segmento? O que que você sabe? Porque você entrou no primeiro concurso, né? Você foi de 1984, né? Então, quando você chegou lá, o que que você soube disso? A partir de onde vinha essa necessidade do primeiro segmento?

Mayara – Quando nós entramos, nós tínhamos um acesso direto com o diretor geral, professor Tito, né? Que era a pessoa que estava ali à frente da criação do primeiro segmento, ele via aquilo como uma cria dele, então ele estava sempre ali andando pelos corredores da escola, conversando com os professores, falando em reunião, então ele mesmo contou como é que aquilo surgiu, né? A ideia de fazer o primeiro segmento, depois até essa história foi repetida muitas vezes pelo Choeri, que era Secretário de Ensino dele na época, né? **E a história que era contada é que o Pedro II passava por um momento de crise, em que os alunos estavam... não procurava, a classe média não procurava a escola e tal e eles atribuíam essa crise a um processo pedagógico fraco, desgastado, e eles então quiseram renovar o quadro do colégio, trazendo uma proposta diferente mais inovadora, mas eles não acreditavam que isso pudesse acontecer com o trad... as pessoas que estavam, né, então eles quiseram renovar, começando, colocando o primeiro segmento com uma proposta nova, né? Mas eu acredito que não fosse só isso também. Porque a gente sabe que na época, já tinha muito tempo a a as escolas de primeiro grau, né, e o Pedro II não tinha o primeiro grau completo. Então acho que isso também teve... que a gente... eu aprendi que a coisa nunca tem um motivo só, né? Essa fala dele pode ter sido, assim, a que gerou, a que deu o impulso, mas acredito também que por causa da própria necessidade de ou acabar com um meio segmento ou então implantar o primeiro grau todinho no colégio, né? Acho que foi uma conjugação das duas coisas, ou seja, da demanda legal, que é uma coisa externa, né, de completar, fechar o primeiro grau e da vontade interna de recuperar a história do colégio que tava numa fase ruim.**

M – Mas como uma ideia do professor Tito mesmo, né? Ele tinha isso como...

Mayara – Foi colocado como fosse assim mesmo uma proposta política dele: melhorar o colégio a partir da implantação de um novo segmento, trazendo ideias novas, pessoas novas, tanto que ele até justifica que por conta disso ele não deixou, que deu autonomia total a esse segmento, para que criasse a sua proposta pedagógica e não deixou que os chefes de departamento, o próprio secretário de ensino interferisse pra que houvesse uma plena autonomia pedagógica.

M – Tá. E tudo o que foi criado foi a partir dos professores?

Mayara- Foi a partir dos professores. E ele sempre dando apoio, né? Claro, eu acho que que isso aí foi importante também, que ele deu a carta branca, que ele confiava, mas dava o apoio

necessário, né? Então quando se propôs trazer pessoas de fora pra fazer um projeto pedagógico, né, ele pagou, o colégio... que essas pessoas, eu me lembro que, na época, a moeda era ATP não sei quê. Era essas moedas, essas coisas que criavam que o cruzeiro, o dinheiro era tão tão...

M – Ah, sei, aquele que corrige.

Mayara – É, então as pessoas ganhavam nesses coisas. Eram tantos ATPs, não lembro qual era sigla, mas era tudo assim...

M – Tipo UFIR essas coisas...

Mayara – É, então era assim que era o pagamento delas, né? Que foram as pessoas convidadas para fazer os PGEs de cada área e de fazer o embasamento teórico dos professores. Isso aí foi, acho que foi a partir do terceiro ano assim do Pedrinho.

M – No primeiro ano, foram os... o PGE foi construído pelos professores?

Mayara – Foi.

M – Depois é que ele convidou porque aí, foi porque partiu dos professores?

Mayara- Quando nós entramos não tinha CA. Em 84 não tinha CA. Começou do primeiro ano. 84 só teve primeira série e segunda série. Em 85 teve primeiro, segundo e terceiro. Em 86 é que começou o CA e foi aí com a proposta dos próprios professores que já estavam.

M – Aí em 87, não aí em 86 é que começou a assessoria, o trabalho...?

Mayara – É, é, é.

M – É o PGE de 86 é que já é construído por essas pessoas. Tá certo. Bom, deixa eu ver meu roteiro aqui. A segunda pergunta você até já respondeu, que é a que você atribui a necessidade da criação você já falou sobre isso. Uma outra coisa que eu gostaria de saber, como é que se deu essa inserção dos novos professores no quadro antigo? Como é que vocês, quando entraram, como é que diante da escola isso tava posto?

Mayara- Em que sentido você fala? No sentido pedagógico?

M – Tinha algum...? Pedagógico você já falou que não tinha.

Mayara – **Olha só, até... em termos de regime de trabalho, eu me lembro que, quando nós entramos aí era carteira assinada , né? Só que você não assina o contrato de imediato, você começa a trabalhar, aí depois de três meses é que vem a carteira pra você assinar. Aí foi o primeiro problema porque quando nós fomos assinar nossa carteira tava ali um contrato de 20 horas/aula, que era o que existia no colégio até então, que os professores de Pedrão só trabalhavam 20 horas/aula e nós trabalhávamos 22 horas e meia, né, porque era de 2ª a 6ª quatro horas e meia, né, e aí então na hora de assinar aquele contrato, ué, mas a gente não pode assinar 20 horas se nós trabalhamos 22h e meia, né? Aí começou a se criar todo um mecanismo pra isso daí. Uma das maneiras foi então que teve a criação das atividades, tirar uma carga horária do professor e dar pra... foi criado então a literatura e artes, né, porque música e educação física já tinha, mas literatura e artes não. Saiu do currículo do núcleo comum, né, pra que a gente, o professor pudesse dar menos tempo, mas as crianças mantivessem aquela carga horária, né. Então saiu de Língua Portuguesa, né, e Comunicação e Expressão que era na época, que na época ainda tinha aquelas áreas de de ensino, né, de comunicação e expressão e tal e aí foi assim criado. E depois então, enquanto isso, o Professor Tito também correu atrás em Brasília pra**

criar então o regime de 40 horas. E aí então quando foi concedido, que o MEC autorizou, então ele estendeu pra todo o colégio. Então em termos jurídicos, primeiro a gente entrou, depois é que o colégio foi se aperceber que nós éramos diferentes, né, que a nossa carga horária era diferente, né, e aí então eu me lembro que também na época parece que voltou atrás a. a... a... grade... como é que chama esse negócio dos professores? Progressão funcional, né, porque aí entrou professor de nível A que também não existia, que era só quem tinha o normal, o nível B que é quem tinha... é... aqueles, fazia...atividades especiais, não sei como que, agora não lembro o nome que vem, quem terminava o normal e fazia mais um ano...

M – Os estudos adicionais era B, não era?

Mayara - Isso, estudos adicionais era B

M - Acho que era a Classe B.

Mayara - Quer dizer, também foi outra mudança, né, porque no Pedrão o professor já entrava com a faculdade e no Pedrinho não. Então houve... até então só tinha professor de Classe C, aí criou também a Classe A, essas já deviam de existir porque pra ter a C, mas não existia ninguém no colégio em termos de docente nisso aí foi que começou.

M- Então até essa coisa das 40 horas veio a partir do Pedrinho.

Mayara - Foi a partir do Pedrinho...

M - E foi depois já do Pedrinho começado...

Mayara - Foi depois, foi depois...

M - Porque depois com as atividades vocês passaram a ter menos de 22 tempos...

Mayara - Isso.

M - 22 horas e meia, né? Pra vocês darem...

Mayara - Isso, mas aí, é, começou a ver que o ideal era ter mais tempo até pra ...

M - Porque aí vocês davam vinte horas relógio...

Mayara - **É, porque eu me lembro também que a gente trabalhava, de fato, esse negócio de, dos encontros também passou a ser novidade, porque eles não tinham esses encontros que nós tínhamos, né, com coordenação, presença na escola, né, então isso aí ele até pra valorizar esses encontros, que eu me lembro, isso foi uma coisa que era muito comentada, né? A importância que se dava à... o reconhecimento que se deu a esse encontro na escola, que aí começava a se falar: ah, porque no Pedrão, professor não se encontra, não sei o quê, não sei que lá, né, então isso aí começou, muitas coisas começaram a irradiar lá no Pedrão também. E eu acho que também, às vezes, professor Tito, às vezes falava tanto do Pedrinho, tanto, só elogiava que isso aí foi acho também que criou ciúmes no Pedrão e às vezes, muitas vezes a necessidade deles de depreciarem o nosso trabalho. Acho até que foi por... por causa, acho que eles ficavam com a autoestima meio baixa, então começaram a depreciar também.**

M- É, essa essa questão aí das 20 horas é interessante. É, bom, você já respondeu isso. Mas é, essa relação com esses professores

Mayara -Até na nossa carteira de trabalho, na minha carteira de trabalho tem, se você quiser, eu vejo lá a data certinha que foi, que passou para 40 horas, que eles fizeram a mudança da

gente para 40 horas...

M - De regime de trabalho, né?

Mayara- Acho que foi em 88.

M- Agora olha só, é, então essa relação com esses professores do Pedrão, em princípio não havia, porque se foram vocês que criaram toda a estrutura, e se você está dizendo que forçou até uma criação de um novo regime e que tinha até um certo, um certo ciúme, né?...

Mayara- É.

M - Porque vocês estavam ligadas diretamente ao diretor- geral...

Mayara - É, a necessidade de integração começou a vir quando as crianças passaram a ir para o Pedrão, que aí foi aquele massacre, né? Porque muitos, os professores, eu acho que muitas vezes até porque eles não estavam habituados a receber alunos normais, só os alunos, a nata, os selecionados, né, então eles estranharam, aquele estranhamento, começaram a depreciar o nosso trabalho e também porque eles não conheciam o nosso trabalho, né. Enquanto alguns começaram a pichar outros departamentos, que já tinham uma proposta parecida com a nossa, começaram a valorizar. Teve as diferentes falas, principalmente Geografia e História que falavam que os nossos alunos iam muito melhor preparados do que os de fora, que eles tinham argumentação, né, até porque os de fora não faziam uma seleção nesses conteúdos, né, e geralmente as escolas não trabalhavam muito isso, então eles começaram a perceber que as crianças vinham com algum conteúdo. Aí com esses conflitos todos e essas tensões, aí foi começando a haver assim reuniões em que o Pedrinho expunha o seu trabalho, mas não ainda com o intuito deles interferirem, mas de conhecer, né?

M - Mas isso já foi bem depois, naquele início vocês trabalhavam mais ali dentro.

Mayara - No início não, como eu te falei, as crianças estavam só no Pedrinho, quando elas começaram a ir pro Pedrão, né...

M - Aí começou a pipocar...

Mayara - É...

M - A curiosidade sobre o que acontecia, né?

Mayara - **As crianças também relatavam maus, "maus tratos", né, dos professores. Aque- las coisas: ah, quem são os burros? quem é do Pedrinho? Vocês são os burros, não sei quê, é... E às vezes, filho de professor, aí o professor fala direto com o diretor, aí já come- ça a incomodar...**

(Risos)

M - É complicado... Agora, é, um pouco você já, algumas questões você até já colocou, mas é, como é que você vê assim a presença do primeiro segmento na trajetória do Colégio Pedro II? Você falou um pouco, mas eu até gostaria que você falasse um pouco mais sobre isso. Como é que você vê assim, a partir da implantação, que papel que o primeiro segmento tem nisso, nes- sa enorme trajetória?

Mayara - Bom, eu eu eu acho que o primeiro segmento contribuiu muito para o Pedro II, né, em termos de mexer, né, **eu acho que o que o Professor Tito queria, aconteceu, né? Houve uma mudança e tal, mas eu acho que, com o tempo, há, pelo menos, ultimamente, nos úl- timos anos, eu acho que houve uma mudança aí no colégio, essa é até a sensação que eu tenho, que parece que houve uma reversão, né, que o tipo de gestão da atual direção, eu**

considero uma gestão não participativa, né, e a ausência de pessoas com a... do primeiro segmento de pessoas, junto a essa gestão, né, fez com que aquilo que o Professor Tito não queria, que era que o primeiro segmento fosse abafado pelo Pedrão, eu vejo que isso está acontecendo. Atualmente eu acho que a voz, que o Pedrinho não tem mais voz, que você vai nas reuniões gerais e só se fala de Pedrão, dos problemas do Pedrão, seja no SESOP, seja lá em que setor for, é só o Pedrão. Você vê às vezes, algumas pessoas que tão em postos de comando, às vezes quando vêm no Pedrinho, que você começa a falar da realidade, você vê até, às vezes, uma cara de espanto nas pessoas, que elas até confessam que desconhecem totalmente aquela realidade. Então, acho que atualmente falta nessa gestão é ouvir mais, até ouvir pra conhecer. Realmente, são pessoas que não conhecem ainda o primeiro segmento e não tem a prática de primeiro conhecer a realidade pra depois implementar as medidas. Então, atualmente, eu acho, eu sinto que tá tendo um retrocesso aí e tô vendo também que isso vai ser fortalecido ainda mais com a aposentadoria, né, porque fez 25 anos, do pessoal todo que entrou, tem muita gente nova, né, eu tô achando que tá se perdendo.

M - Você acha que teve um momento em que o Pedrinho teve mais, é... mais voz, mais presença dentro da instituição?

Mayara - É, eu acho que quando ele tinha mais autonomia pedagógica e administrativa, né, eu vejo assim, até a penúltima gestão do Choeri, eu achei que ainda tinha, né? Agora eu, até minha visão, é que o Choeri, ele conseguiu ser... ser...oposição a ele próprio, né? Com a saída da, com a mudança da secretaria de ensino na última, acho que foi na última gestão do Choeri, né, acho que ela entrou alterando o projeto político pedagógico que fora implementado na gestão anterior. Isso aí até pra mim ficou assim uma mágoa muito grande porque me achei muito desrespeitada, todo um processo de construção coletiva que a gente brigava, né, aquelas reuniões de colegiado, né, mas se construía muita coisa ali, né? Isso aí, aí começou, eu vi que começou assim as pessoas meio que a ficar cansadas, né, de começar a brigar e ver que não adianta nada, acho que hoje em dia, vejo que muita gente que se cala, que não se envolve, as pessoas começaram a ir pelo caminho mais fácil, que é não se envolver porque você não se aborrece.

M - Hum, hum. É, porque o Pedrinho também começou nesse projeto de, dar na mão dos professores concursados as rédeas, de certo modo, da escola, né? Então, isso é um... é uma história, né, a ser considerada, né?

Mayara- Acho que o importante foi justamente isso: uma autonomia didático administrativa que foi dada. Hoje em dia, eu não eu não vejo que os diretores tenham autonomia.

M - Agora, outra coisa que eu ia te perguntar, assim, é, você, a gente até já falou um pouco porque a gente vai falando de tudo. Isso aqui é um roteiro e eu vou tentando só organizar um pouco. É, a gente falou, você falou aí sobre a criação do Pedrinho, sobre essa, sobre esse aspecto, né, de ter sido uma criação a partir dos professores, né, com uma proposta mais de baixo para cima, né, aí eu gostaria que você falasse um pouco assim, o que que você pode me dizer em relação a essa diferença e semelhança, se você vê alguma, de criação do Pedrinho à criação do Colégio Pedro II como um todo, que é acho que é uma coisa...

Mayara - É, **o que eu vejo de semelhança é que o Pedro II foi criado para ser um colégio de excelência, não num primeiro momento que diz que no primeiro momento era para ser dos órfãos, né, mas depois ele começou a receber os filhos da elite, né, então era pra ser um colégio de excelência. E quando se diz que o motivo de criar o Pedrinho era resgatar essa excelência, então ele foi criado com esse objetivo: de ser um colégio de excelência, né?** Então isso aí eu acho que tem a diferença, a semelhança. Eu acho que a diferença é, não vejo nem tanto na autonomia pedagógica porque o Pedro II sempre teve essa autonomia

pedagógica, né, que você até... a intenção também era essa, que ele criasse seu projeto pedagógico, um projeto pedagógico que servisse de modelo para outras escolas, né, então não sei se depois aí, como é que foi no período militar, se ele tinha muita autonomia, mas no momento de criação isso era... coisa. Então, acho que vejo também essa semelhança. A diferença que eu vejo é a questão mais de momentos históricos, já a questão mais democrática, né? Que no tradicional, tinha sempre concurso, ele era "seletista", né, seletivo e tal, de elite e, não sei até mesmo também como no momento histórico, na década de 80, a própria democratização, eles até falavam: porque foi uma democratização. Eu vejo isso muito nos dirigentes do colégio, falam muito essa coisa como se fossem ideias que partissem deles, mas a gente sabe que não é. Que era o processo histórico, né, de democratização do ensino. Então, o acesso por meio de sorteio, né, foi uma forma de trazer também essa democratização pro colégio, né? O que não se tornou plena porque os quadros do Pedrinho são menores do que os do Pedrão. Então, não, até hoje não dá para você alimentar as turmas do Pedrão só com crianças do Pedrinho. Se desse, aí teria sido a a a democratização plena que aí não entraria mais ninguém por sorteio, só através...

M - Por concurso.

Mayara - É, por concurso, só através de sorteio. Mas eu acho que a grande diferença foi essa, foi de democratizar mais o colégio, né, que aí começa também, foi **no Pedrinho que se começa a questionar a jubilação, que até então nunca incomodou, no Pedrão, né. E eu acho que também no Pedrinho, houve um retrocesso, com a portaria de avaliação n. 48, de 2005. Desde 2001, as portarias de avaliação não falavam mais em jubilação. Aquela veio colocando de novo. Quer dizer, ao mesmo tempo que se fala de colégio inclusivo, tem uma jubilação, né? Então, eu acho que o Pedro II fica muito entre a lei, né, o que a lei manda e também o que os dirigentes acreditam ou não.**

M – Eu queria que você falasse mais um pouquinho sobre aquilo que você falou, essa relação, esse ciúme do Pedrinho, dessa relação com o segundo segmento, você acha que essa coisa do sorteio tinha um peso nisso, esse aspecto de eles não serem selecionados, ou por outro lado, a questão dos professores também, que era a primeira vez que a escola tinha nos seus quadros de docentes catedráticos, de notório saber, professores com nível de segundo grau?

Mayara – É, eu acho que o que aconteceu também, acho que foi uma inabilidade. Eu acho que assim mesmo ciúme de filho – aquele filho mais velho que o pai tem um filho novo e só dá atenção pra ele. Eu acho que isso aconteceu, né? Então uma inabilidade no sentido que você ouvia muito só eles elogiarem o Pedrinho, os professores do Pedrinho e os outros... Acho que criou um ciúme sim. E aí o fato deles não conhecerem qual era a nossa proposta, aí tudo que você não conhece, você não não não se aproxima, não se identifica, né, então acho que teve isso, acho que faltou, depois, se no início a vontade era essa mesma: dar autonomia, mas faltou assim uma, uma, uma tática assim de querer fazer essa integração, né, duma maneira, é, até mesmo, valorizando a troca entre as pessoas, acho que faltou essa tática aí. Porque acho que quan... medida que os professores do Pedrão, até foram conhecendo através do trabalho com os próprios filhos deles, eles começaram a valorizar porque não era uma coisa inventada da gente. Era uma proposta que também tava nas outras escolas, né, então eles começaram a entender melhor, né? Então eu acho que foi uma questão de ciúmes, uma questão de não entender, né, e... e... e acho que até o ciúme acho que procedia mesmo porque eles começaram a se sentir desvalorizados, né, então acho que foi uma inabilidade até da gestão de saber fazer o novo parecer atraente ao velho, né, pra que ele abraçasse e não estranhasse ou rejeitasse.

M – Olha só, você falou, é, no início você falou sobre o Professor Tito, a ideia dele, quer di-

zer, a interlocução de vocês era direto com ele?

Mayara – Era, **ele andava pelos corredores, entrava nas salas de aula, tinha criança que pensava que ele era o Pedro II (risos). Que ele era velhinho, né? Aí: “olha o Pedro II!” E via aquela. foto... e eles pensando que era o próprio Pedro II, né? E ele tava quase todo dia andando, pelo menos em São Cristóvão, mas na Tijuca também.** Olha, ele, inclusive, na época dele não havia greve. Por que? Porque ele ia nas escolas, falava com os professores: “Olha, por favor, não façam greve que eu vou à Brasília, eu vou lutar” e tal e ele ia e ele conseguia. Então, enquanto o professor Tito era diretor do colégio, ninguém fez greve. Porque ele tinha essa coisa assim, ele chegava aos professores, ele entrava direto na sala, falava e ele ia nas assembleias, eu me lembro dele ir e pedir que não se fizesse greve que ele iria a Brasília e tal e ele foi e ele conseguiu lá o aumento lá e ninguém fez greve.

M - E sobre essa designação Pedrinho, desde quando?

Mayara – Eu acho que foi logo desde o início que se começou a falar Pedrinho. Muita, algumas pessoas viram até de forma pejorativa, né, mas eu acho que o lado carinhoso, né, até pelo próprio tamanho das crianças e tal, é... ficou. Porque a gente, “tia” também tem muita gente que fala “ah, não quero” e tal, mas acho que, no primeiro segmento, até pelo próprio... das crianças, o coração fala mais alto, né? Então acho que acabou o lado carinhoso, as pessoas quererem interpretar mais desse lado e até assumindo mesmo que é Pedrinho porque as crianças são, acho que são pequenas, têm que ter um tratamento diferenciado.

M - Você tem mais alguma coisa a falar sobre o primeiro segmento? Alguma coisa que você queira dizer, que eu não perguntei, de repente?

Mayara – Sobre a questão da memória?

M – Sobre essa... sobre esse início, sobre essa história do Pedrinho...

Mayara – É, eu... talvez até que... o colégio passou por muitas mudanças, né? Que eu vejo assim que nesses 25 anos foram muitas fases mesmo, né? Teve essa... Dentro do próprio... A gente tem que lembrar que essas... por exemplo essa própria questão da ciúmeira existia entre as próprias unidades, né? Porque não vejo que o primeiro segmento, ele tem uma cara, mas ele também tem muitas diferenças, né, dentro das próprias unidades e aí havia também os ciúmes entre umas unidades e outras, né? Então...

M – Algumas disputas também, né?

Mayara – Disputas também que eu acho que eram muito por essa questão, às vezes, do dirigente dar mais atenção pra uma unidade do que pra outra, né? Às vezes, se valorizava muito o de um, aí o outro fica com ciúmes, né? Eu acho que isso aí, às vezes, era negativo. Tem um lado bom porque, como tudo, tem prós e contras, às vezes uma unidade era... “ah, o da outra é melhor” então corria atrás pra... pra... pra compensar. Mas isso às vezes servia pra fazer com que as pessoas não se vissem como um grupo, então na hora que você tem que, nos colegiados, tomar uma decisão no coletivo, toda vez isso trazia até uma própria defensiva, “será que ele tá querendo isso é porque o pessoal da unidade dele não-sei-quê”? Às vezes, acho que criou muita inimizade que eu achava que não era positiva, né? E eu acho que hoje em dia, até que eu saio do Pedro II, eu me aposentei até um pouco querendo me afastar porque eu justamente achei que houve uma perda em termos de gestão democrática, até mesmo de... eu vi gestores mudando de uma postura pra outra que começaram sendo mais democráticos, né, e quando eu falo em gestão democrática, eu, não é essa gest, às vezes tem gente que fala num caráter depreciativo: “ah, tudo botar para votar?” Não é assim. O gestor democrático, ele sabe

a hora que ele tem que ouvir e a hora que ele tem que decidir, né. Eu acho que hoje em dia, se tem já o que é uma gestão democrática e até estudos de que as melhores escolas do município, escolas públicas, são as que têm uma gestão democrática mesmo, que levam a pessoa a participar e a se responsabilizar pelos sucessos e pelos fracassos, a pessoa se vê como parte daquele processo e é responsável por aquilo e acho que, atualmente, houve uma... uma... um retrocesso nesse sentido. Isso é que... a gente fica chateada porque vê que já esteve melhor e aí anda pra trás.

M – Eu quero te agradecer muito, tá, por essa entrevista. Obrigada.

ANEXO M Entrevista 4 Joana

Entrevista 4

Realizada em 15/4/2010, na residência da entrevistada

A quarta entrevistada ingressou no primeiro concurso realizado para o primeiro segmento do CPII, tendo antes atuado na rede privada de ensino. Participou de cargo de coordenação e chegou a atuar junto à Secretaria de Ensino na preparação da implantação da Unidade Engenho Novo, indo atuar na nova unidade, em 1985. Retornou a U. E. São Cristóvão onde permaneceu durante bastante tempo. Mais tarde transferiu-se para outra unidade escolar, indo atuar no segundo segmento do Colégio. Está aposentada há pouco tempo.

M – pesquisadora

Joana – entrevistada

M – Bom, primeiro eu queria saber de você, se você tem ideia de... de onde surgiu essa... a criação do primeiro segmento, de quem veio essa ideia, quando você chegou lá em 1984, se você chegou a saber disso, se tem informações. Por que que isso apareceu no Colégio Pedro II?

Joana – Olha, o porquê especificamente, assim, eu não me lembro, assim, oficialmente. O que existia na época era um discurso do diretor, que era o Tito, né, dizendo que achava importante que o Pedro II tivesse, naquela época chamava primeiro segmento, né, que o Pedro II atendes-se também essas crianças de uma faixa etária mais baixa, pra que eles ingressassem no Pedrão de uma outra maneira, vindos do próprio Pedro II. E a ideia, me parece, que veio dele e, na época, ele tinha assessoria da Dalva, que foi a primeira diretora, né, lá do... do... do... de São Cristóvão e eles fizeram um projeto. Isso é o que eu lembro, né, porque já tem tanto tempo...

M – Claro.

Joana – Eles fizeram um projeto, apresentaram ao MEC e eu me lembro, eu me lembro que era muito nas bases do... do ensino do município. Parece que foi dessa fonte que eles beberam pra escrever o projeto do primeiro segmento. Mas na verdade, quando a gente entrou, a gente reescreveu aquilo tudo – o famoso PGE de 84, né? A gente reescreveu, introduzindo uma série de coisas que não tinha, né? Como, por exemplo, Artes, Música e Biblioteca, Literatura basicamente, foram coisas que a gente inventou ali. Um grupo de pessoas muito interessadas em educação e essa parte de artes, música e literatura, biblioteca a gente bancou e ele topou, ele topava tudo que a gente inventava. Ele era muito empolgado com a história do Pedrinho. Então foi isso, que eu me lembre... era isso.

M - A Dalva, ela entrou com vocês?

Joana – Ela entrou com a gente. Cara, eu não me lembro mais porque embora ela tenha entrado com a gente, ela já era funcionária do Pedro II, se não me engano. Claro que era! Porque ela ela escreveu esse projeto junto com ele.

M – Esse projeto foi pra fazer frente ao MEC?

Joana – Ao MEC, é.

M – Quando vocês chegaram, vocês nem começaram a funcionar com esse projeto?

Joana – Marta, eu acho que sim, mas a gente foi, ao longo do tempo, é, é, é...

M – Refazendo...

Joana – Reestruturando, lendo e reorganizando, pensando nas metodologias e etc. Mas num

primeiro momento, foi, tanto que a alfabetização, ela não tinha um projeto, uma metodologia única. Alguns professores trabalhavam com método natural, outros trabalharam com Abelhinha, porque, enfim, as pessoas tinham que fazer o que elas sabiam fazer, né, e como a escola ainda não tinha uma coisa consistente construída... Aí depois vieram as assessorias. As assessorias foram decorrentes desse momento em que a escola era um monte de gente, muitas pessoas pensando, mas precisava unificar, né? E aí a gente contratou essas assessorias de fora, o pessoal do Laboratório de Aprendizagem... Laboratório de Aprendizagem não, laboratório de currículos, lembra disso?

M – Era o pessoal do município?

Joana – Não, do Estado, se não me engano.

M – Do Estado?

Joana – Do Estado, é.

M – Laboratório de Currículos do Estado.

M - Mas quem propôs que viessem essas pessoas? Foram vocês?

Joana – Nós, nós, porque a gente já conhecia, de fora dali...

M - Porque tinha pessoas que vinham do município...

Joana – Que vinham do Estado e do Município com essa experiência. A gente conhecia Heloisa Vilas Boas e aquela Marion, que eu esqueci o sobrenome dela, a Tomoko, a Diva, de matemática, pessoas muito legais que escreviam aquelas publicações, não sei se você lembra, a gente usou muito aquilo – as publicações do Laboratório de Currículos do Estado.

M - Lembro.

Joana - A gente usou muito aquilo. Tanto pra trabalhar no cotidiano quanto pra subsidiar o PGE, o primeiro.

M – Hum, hum.

Joana - Sabe? E aí depois a gente trouxe essas pessoas, pra fazer as assessorias.

M – E em relação assim, aos professores do... do... do, os outros professores que já havia no Pedro II? Houve inserção de vocês, vocês tinham contato com esses outros professores dos outros segmentos?

Joana – Não que eu lembre. O que havia era, por exemplo, Música, como não... Porque o nosso concurso foi o primeiro, com a nossa formação, o Pedro II não tinha gente que... naquele momento a gente era letra A, né? Muitas de nós não tínhamos... quer dizer, eu eu não tinha acabado a minha graduação ainda. Tava terminando, tava no último ano da graduação, e muita gente tava ainda terminando a graduação. E aí, é... é... o contato que a gente tinha com os outros professores, que eu me lembre, foram mais que todos, professores de Música porque eles já eram do Pedrão e os de Educação Física, né?

M – Esses vieram compor o quadro?

Joana – Esses vieram compor o quadro porque não houve concurso pra professor de música de primeira à quarta, pra professor de educação física de primeira a quarta. Eles vieram do Pedrão, entendeu? Então me lembro bem de música, a Diva, lembra? Aquela Fanny, eram pessoas que davam aula no Pedrão e que foram convidadas pra vir pro Pedrinho, né? A Diva, eu me lembro bem, acho que ela foi a primeira coordenadora. Então tinha a coisa da bandinha que o

Tito adorava, essa história, aí descolou grana pra comprar os instrumentos, é. Porque a gente queria que tivesse aula de música, mas não tinha, no projeto inicial, a gente é que começou a pensar nessas coisas, entendeu?

M – E aí foram criando espaço na grade?

Joana – Na grade, exatamente, pra pra essas aulas.

M – Tá. Você já falou que esse projeto deve ter sido, provavelmente foi escrito pela Dalva e pelo Professor Tito, veio lá de cima...

Joana – Isso...

M -... mas quem implantou , no caso, é, bom, era a Dalva que era a diretora.

Joana – Era.

M – Mas aí esse projeto logo se modificou e vocês é que foram...

Joana – Foi. É porque é muito interessante, né, como é que o Pedrinho surgiu. Foi uma coisa assim, primeiro de muito trabalho e muita empolgação. Tinha muita gente afim, né? Então quando a gente entrou, eu acho que eles fizeram uma análise dos currículos das pessoas, pessoas que já tinham alguma trajetória na área da educação, que desenvolviam algum trabalho, que tinham interesse, eu acho que eles observaram muito nas reuniões as pessoas que se destacavam ali, entendeu? E eles foram chamando essas pessoas, pra fazer supervisão, pra fazer coordenação, entendeu? E aí tava a Inês, tava a Eliete, tava eu, quem mais? Pessoas que... a Cristina Galvão, que eu lembre assim, né? São pessoas já do primeiro concurso.

M – E essa, esses cargos que foram criados, foram vocês também que propuseram?

Joana – Não.

M – Não.

Joana – Não. A parte administrativa...

M – Porque não era estrutura igual a do segundo segmento, né?

Joana – Não. Era uma... eu não lem...

M – Era departamento, né?

Joana - Acho que ainda não.

M – Ainda não?

Joana – Não, acho que ainda não. Tinha, me lembro que tinha coordenação didático-pedagógica, coordenação de registro escolar que era essa parte administrativa de boletim, e acho que coordenação administrativa que era uma espécie do que hoje é a coordenação de turno. Se não me engano, né, Marta, porque isso já tem o quê? Vinte e... vinte e seis anos, cara!

M - Vinte e seis anos.

Joana – 84!

M - Mas em termos assim pedagógicos, já existia a coordenação de área?

Joana - Não, era supervisão. Supervisão...

M - Supervisão.

Joana – Supervisão de... tinha duas primeiras séries. Primeira série analfabeta e primeira série

alfabetizada, porque não podia ter CA. Não sei se você lembra que CA, a classe de alfabetização era considerada pré-escola.

M – Pré-escola.

Joana – Né? E lá... a estrutura impedia que você tivesse uma pré-escola. Você não podia dizer que era pré-escola. E aí, quando se sorteou as crianças, por conta da idade, você via que tinha crianças que não sabiam ler, você não podia jogar as crianças na primeira série, supondo que elas já soubessem ler.

M – Certo.

Joana – Nossa! Era uma loucura, cara, mas era muito bom! A gente estudava, a gente fazia tanta coisa, a gente ficava na escola o dia inteiro. E aí teve que se criar a primeira série analfabeta. (Risos) Pode? Entendeu? Porque as crianças não sabiam ler, porra!

M – E aí tinha que procurar alfabetização?

Joana – E aí tinha que procurar alfabetização por isso que fazia... quem fazia...uma... Eloisa Sabóia, por exemplo, era uma pessoa que trabalhava com método natural e eu também trabalhava com o método natural, que era o que a gente podia fazer ali, naquele momento. Tinha outros que trabalhavam com O Sonho de Talita, vai lá no fonético, entendeu?

M – Hum, hum.

Joana – Foi assim, até vir Heloisa Vilas Boas que começou com aquele trabalho com a metodologia do laboratório...

M – Isso já foi 86, 87, né? Acho que 86...

Joana – Ah, é, foi 85, 86, acho, porque como o João nasceu em 85, eu fiquei um pouco fora em 85, por conta de ter bebê, nã, nã, nã, nã. Então não me lembro se é... em 86, com certeza, a gente já tinha assessoria. Em 85 eu não lembro.

M – Que foi uma demanda do grupo?

Joana – Do grupo, do grupo, foi.

M – No primeiro momento, vocês é que construíram tudo?

Joana – E você vê que a escola bancou, né? Uma coisa super revolucionária na época essa metodologia. Bem diferente do Pedrão. Aí foi se criando, né, aquela, aquela diferença flagrante entre o Pedrinho e o Pedrão. E olha que a gente começou a implementar esse monte de coisa, a gente começa a pensar, enfim, fazer uma escola...

M - Fala um pouco sobre essa coisa da diferença, que você tá falando entre Pedrinho e Pedrão?

Joana – Ah, cara, isso foi uma coisa...

M - Em termos de ensino?

Joana – É, isso foi uma coisa, acho que nasceu junto com o Pedrinho. Tinha uma... tem aquelas lendas, né? Institucionais... (risos) E tinha a história que o Choeri não gostava do Pedrinho, eu não sei se isso é verdade, a gente não sabe mais o que que é, o que que é lenda e o que que é que realmente aconteceu...

M – Mito fundacional...

Joana – Isso... é, então, é, tinha a coisa que o Choeri não gostava do Pedrinho. Muitas vezes se falou que ia acabar o Pedrinho, que o Pedrinho...

M – É?

Joana – É, que o Pedrinho não iria adiante...

M – Mas isso era boato?

Joana – É, aquelas coisas, né, da “rádio corredor”. (risos) Porque eu acho que ele, na época, era o Secretário de Ensino.

M - Vocês eram ligadas diretamente a quem? Dentro da instituição assim?

Joana - À secretaria de Ensino.

M - À Secretaria de Ensino. Era o Professor Choeri.

Joana – Se não me engano, era o Choeri.

M – Era ele.

Joana – Era ele. E...

M – Mas a interlocução de vocês era com ele?

Joana – Ah, era com o Tito. **O Tito ia todos os dias...**

M – Na escola?

Joana – Na escola. Todos os dias ele passava a manhã lá ou a tarde, entendeu? Todos os dias, ele ficava lá no gabinete da Dalva, com aquele cachimbão dele, ele passava... tudo passava por ele. De uma forma... mesmo que não, é, é, é... oficialmente. Mesmo que informalmente. Não tinha nada que não passasse por ele, ali. Não tinha mesmo...

M – Mas vocês eram ligadas à Secretaria de Ensino, mas a interlocução não era com a Secretaria de Ensino? Porque a Secretaria de Ensino era o Professor Choeri.

Joana – Pois é, eu... claro que devia ser porque uma instituição que é instituição essas coisas não são à toa, claro que devia ter, mas pra mim, o mais forte era a ligação com o Tito. Tanto que depois, antes da gente ir pro Engenho Novo, a gente que eu digo, porque aí quando foram abrir o Engenho Novo, pediram pra gente ir pra lá pra gente fundar o Engenho. Entre o Pedrinho e a gente ir pro Engenho, teve um momento em que a gente foi pra Secretaria de Ensino.

M – Ah é?

Joana – É...

M – Mas quem, o grupo de coordenação?

Joana – Eu, Inês, Valéria,...

M – Esse grupo que era mais ativo?

Joana – É... esse grupo... a gente foi pra Secretaria de Ensino e aí, eles adoram criar comissões e. e...sei lá como que se chamava? Coordenações, comissões, não me lembro como era o nome. A Inês vai lembrar disso. E lá... A Ênia Mitelman, se não me engano, estava lá também. Que eu lembre: Inês, Valéria, eu, Ênia, cara, não me lembro mais quem... e ali era como se a gente fosse é, eu acho que isso foi antes da assessoria, sabia? Eu acho que foi antes. Isso aí você tem que procurar, porque eu não me lembro. E a gente tinha, acho que eram coordenações, em que era como se a gente ali é, pensasse a escola, como se a gente fosse uma espécie

de secretaria de educação...

M – Aí vocês saíram de escola, pararam de dar aula...

Joana - A gente saiu da escola e foi trabalhar lá, lá... na porra do aquário⁶, a gente tinha uma sala, lá pra gente.

M – Nunca soube disso...

Joana – É, não? É, tinha esquecido também, conversando agora com você que eu lembrei (risos). E a gente, foi na época até que eu tava grávida, do João, tava dando aula de Estudos Sociais e...

M – Engenho foi a terceira. Foi São Cristóvão, Humaitá...

Joana – Pois é, isso deve ter sido...

M – Se foi no período da criação do Engenho...

Joana – Engenho foi 86, com certeza, porque eu estava grávida da Laís, né? Laís nasceu eu janeiro de 87...

M – Então deve ter sido 85 quando estava preparando o Engenho, você estava dizendo que vocês estavam pensando a escola.

Joana – É.

M – Porque a expansão estava sendo já programada.

Joana – É, já programada, exatamente. Mas eu não me lembro se o Humaitá veio antes do Engenho...

M – Veio. Porque o Humaitá faz 25 anos esse ano, isso eu tenho certeza.

Joana – Ah, então é de 85. Deve ter sido justamente na época em que eu fiquei 4 meses fora pra parir. É, que o João nasceu em maio...

M – Ah, sim.

Joana – Né? E eu fiquei um tempo antes, porque tive sangramento, aí eu fiquei um pouquinho de licença, se bem que eu trabalhei até ele nascer, mas eu tive uns pedaços de licença, no início da gravidez.

M – Mas aí vocês ficaram na Secretaria de Ensino...

Joana – Aí a gente ficava lá no aquário¹, entendeu? Trabalhando loucamente, pensando a escola, escrevendo coisas, foi assim, foi assim.

M – Aí depois vocês foram pro Engenho?

Joana - Aí depois a gente foi pro Engenho. Aí a Inês era a diretora.

M – Abriram o Engenho?

Joana – Abrimos o engenho. Abrimos, fundamos o Engenho, também. Eu passei por duas fundações.

M - Caramba!

Joana – Primeiro a de São Cristóvão, não tinha nada, Marta, tinha as salas só e as cadeiras,

⁶ Apelido dado por professores para o prédio onde funciona a Direção Geral do CPIII, em São Cristóvão.

mas escola em termos de estrutura de escola, de carga horária, de que horas é o recreio? Vai ter aula de quê? Não tinha nada, a gente que inventou tudo, entendeu? E aí, com essa bagagem, a gente foi fundar o engenho, que chegamos lá, exatamente a mesma coisa: só as instalações físicas, né? Aí a gente foi pra lá, começamos, fundamos, foi uma escola que começou assim no meio do primeiro semestre, se não me engano, porque enfim, pra dar tempo de fazer isso tudo, de fazer sorteio, dá, dá, dá... E aí ficamos lá. Não, era uma loucura! Aí era bom, porque aí tinha o Zé, tinha um monte de gente legal, cara! A gente sentava no chão, não podia dar certo, né? A Inês, diretamente, o Tito, depois de um tempo ele inventou uma história de eleições, botou uma agente dele, que era a Diva, pra direção...

M – Pra direção?

Joana – Pra direção: Diva e Inês. As duas candidatas. Aí a Inês perdeu. A gente perdeu as eleições. (Risos).

M- Mas você acha o quê? Ele fez isso porque...

Joana- **Imagina o Tito chegar a gente tá sentado no chão, discutindo a escola (risos). Sério, em almofadas, era um delírio, mas funcionava, cara, tudo funcionava...**

M – Funcionava?

Joana- **Lógico, imagina, a gente não era... a gente era louco, mas não era irresponsável, né? A gente, aquela coisa de oitenta e poucos, abertura democrática, eleições diretas...**

M – Tinha um clima...

Joana – Oi?

M - Tinha um clima...

Joana - **É, tinha um clima no país, cara! De almofada, não tinha? Aulas de artes, teatro, aquilo tudo, né? Claro que a gente não conseguiu ficar muito tempo... (risos) Embora, a escola funcionasse, porque com isso tudo a gente sempre foi muito sério no que a gente se propunha a fazer. Mas imagina isso dentro do Pedro II. A gente já tinha sucumbido em São Cristóvão. Eu? Sucumbi em São Cristóvão, fui exonerada, não do cargo, da minha matrícula de professor...**

M - Claro...

Joana – **Mas do cargo. Por causa de quê? De prova única. Tive um ataque histérico.**

M - Como assim?

Joana – **Porque inventaram que o Pedrinho tinha que ter prova única...**

M – Ah, aquela história...

Joana – Lembra disso?

M- **Eu não tava lá nessa época.**

Joana – **E aí, pô, eu tinha 24 anos, né, imagina, em plena anistia, isso era 84. Não. É, 84, exatamente. Foi logo depois da anistia, a gente não tinha votado ainda pra presidente, tava um clima de abertura, ainda era o Figueiredo, caralho! Então, o Pedro II sempre teve o seu pé na ditadura, não é à toa que chama Radmaker o prédio (risos). E não é à toa que o Tito se manteve lá quantos anos? É claro que tinha toda uma ligação com a milicada, sempre teve. E aí, eu quase morri com a história do... do... da prova única. Eu e**

outras pessoas, ficou todo mundo puto, mas ele bancou que tinha que ter prova única . E aí tá bom. E aí a gente não tinha muito o que fazer, teve prova única e a gente teve que redigir um documento, enfim, pra... é, distribuir pros professores falando de avaliação. E aí quando eu tava distribuindo, eu cantava assim: “Olha o pacotão!” lembra? Tinha um samba... Olha o pacotão! Claro, foram contar pra ele. Cê acredita? Ele me chamou, na mesa, na na sala, deu uma porrada na mesa, ele adorava dar porrada. “Cê está pensando que isso aqui é escolinha da dona Gegé? (riso) Tipo assim: quem manda aqui sou... Manda quem pode, era o bordão dele, manda quem pode, obedece quem tem juízo. E aí ele me exonerou do, lá do meu... do meu cargo lá de... era coordenadora didático-pedagógica. Me exonerou, fiquei mal, né? Porra, tava... imagina, um puta tesão de trabalho, né? Cê produzindo... Aí eu nem me lembro o que que eu fui fazer, cara... eu fui dar aula de Estudos Sociais. Eu falei, então tá bom, então eu quero dar aula de estudos sociais (risos). Aí fui dar aula de Estudos Sociais, aí engravidei dã, dã, dã... E aí é foda, porque ele exonerou, mas na hora de chamar pra voltar pra secretaria de ensino pra pensar a implantação do Humaitá...

M – Do Engenho...

Joana - Perdão, do Engenho, ele me chamou de volta.

M – Ah, é?

Joana – Me chamou... aí eu fui pra lá, aí eu fui pro... pro... Engenho. Eu era lá também coordenadora didático-pedagógica, entendeu? Aí ele me chamou de volta, quer dizer, eu era rebelde, mas interessava porque produzia, trabalhava...

M – Gente que rala...

Joana – É, gente que rala, exatamente. Mas foi um golpe pra mim, complicado... O cara me destratou, entendeu? “Cê tá pensando o quê?” Eu também, né, cantar o pacotão, (risos) mas eu fiquei inconformada com a história da prova única, puta, era na contramão de tudo que a gente pensava, né?

M – Só que vocês construíram todo um trabalho...

Joana – Todo um trabalho...

M – E quando chega na hora da avaliação...

Joana – Na hora da avaliação o cara vem dizer que tem que ser prova única? A gente lá atento pras potencialidades do do do... sujeito e o cacete a quatro e todo mundo ia fazer a mesma prova, cacete!! Foi horrível.

M – Agora, me diz uma coisa, como é que você vê a presença do primeiro segmento no Pedro II assim, de um modo geral, né? Nessa história imensa que o Pedro II tem, de cento e não sei quantos anos, cento e setenta e acho que são três esse ano... não sei...

Joana – É, por aí...

M – Como é que você vê essa presença, essa entrada do primeiro segmento e essa continuidade dessa... dessa relação?

Joana – Olha, é... não sei te responder essa pergunta assim, não sei se sei, é tão solene, né, como é que eu vejo. Mas eu vejo o Pedro II de duas perspectivas, acho que hoje de três, né, porque agora eu to fora, né, eu tô aposentada. Eu trabalhei no Pedrão, terminei meus dias de Pedro II no Pedrão. Foi muito legal quando eu trabalhei agora aqui no Humaitá, foi muito le-

gal, a gente fez um projeto muito lindo, muito bacana com os meninos que repetiam ano, e tem a perspectiva de mãe, né? **Meus dois filhos entraram lá, foram alfabetizados lá e ficaram até o terceiro ano. Eu prefiro a perspectiva como mãe (risos) porque eu não via as entranhas, a gente via de longe.**

M – Tá certo...

Joana – **Se eu fosse só mãe, eu ia adorar mais, acho que eu ia gostar mais porque... não... esses caras têm uma formação humanista, todo mundo entrou pra universidade pública, todo mundo é é é... gosta de de diversos tipos de música, todo mundo gosta de ler, e o João, por exemplo, tem uma formação mais tecnológica, ele... mas tem esse outro lado, ele é um leitor, eu acho que isso se deve ao Pedro II, né? A Laís a mesma coisa, e enfim, então, pra quem tá de fora, eu acho que, eu, como mãe, gosto mais. Pra quem tá dentro, é complicado, né, porque a gente sabe de milhares de de contradições que a instituição tem, embora todas tenham... mas eu acho que é interessante que tenham... a pergunta é em relação a como eu vejo o primeiro segmento...**

M – O primeiro segmento... dentro da trajetória do Pedro II... Que papel que ele pode ter desempenhado, se mudou alguma coisa no Pedro II ou se contribuiu...

Joana – Ah, eu acho que certamente contribuiu, lógico. Contribuiu para que o Pedrão tivesse hoje uma outra cara. Eu acho que... Fatalmente eu acho que teria, né, porque educação tá aí, as pessoas entram e vão ventilando a instituição, mas acho que o Pedrinho em si, acho que ele, sem dúvida, deve ter contribuído porque a gente mexeu muito. Tem na paralela a criação da Associação de Docentes que também veio nesse contexto de abertura democrática, nesse contexto da Associação de Docentes, eu acho que a gente pode se juntar... aí sim, a gente se juntava com o pessoal do Pedrão. As pessoas mais progressistas do Pedrinho e do Pedrão pensavam, claro que isso reflete no trabalho pedagógico, né? Não dá pra você...

M – Claro!

Joana -... seccionar, né? Embora ali seja uma atuação política, é claro que as pessoas que tavam ali davam aula e havia essa... essa... essa troca. Não sei se tá dando pra... pra...

M – Tá, claro!

Joana -... pra entender. **Então acho que é importante, foi importante naquele momento, mais que tudo. Muito interessante hoje... vinte e pau... se você olhar vinte e seis anos atrás, né, e ver em que contexto surgiu o Pedrinho. Cara, 84, era o Figueiredo. E a gente dentro de uma instituição pública, federal, rançosa, fundada pelo Dom Pedro, né, a gente conseguiu fazer o que a gente fazia, o que a gente fez. E é claro que isso abalou as... as convicções e as estruturas do Pedrão. E havia um preconceito danado, né, diziam que os meninos da gente vinham... é, bagunceiros, vinham sem base, mas isso era tudo pra dizer que eram meninos que vinham sabendo pensar, né, muito diferente daqueles que faziam o concurso, que vinham mais adestrados, né? Então tinha um preconceito, acho que ainda tem. Eu acho que ainda tem, talvez se você perguntar pras pessoas, você vai poder comprovar isso, acho que ainda tem. Acho que no Pedrão ainda fazem a diferença, talvez menos, não tanto, mas acho que ainda fazem a diferença dos meninos que vêm do Pedrinho pros meninos que vêm do Pedrão. Eu não sei, eu acho que em São Cristóvão tudo é pior.**

M – Pior?

Joana – Eu acho.

M – Porque você esteve em outras unidades...

Joana – Eu estive, mais que tudo no Humaitá, né, agora no final. Trabalhei na Tijuca também, era um ranço, um saco aquilo ali. Deus me livre! Mas isso também tem muitos anos, isso era 80 e pouco...

M – Mas, pior em que sentido, São Cristóvão?

Joana – Eu acho que... São Cristóvão é maior, né, eu acho que... o espaço físico em São Cristóvão é muito feio, o bairro de São Cristóvão é muito poluído, é muito cinza. Eu acho que isso parece que entra um pouco nos... na pele das pessoas. Eu acho o clima de São Cristóvão muito pesado. Você não acredita o que é o Humaitá, cara. O Humaitá é uma delícia, com todas as questões que toda instituição tem, né, eu acho que o Pedro II, é... é... São Cristóvão é muito pesado, é muito pesado, a relação entre as pessoas, eu acho que tem uma competição muito grande, sabe? Uma disputa de poder, não que não tenha no Humaitá, mas é mais leve...

M – Mas isso você diz dentro do Pedrinho mesmo ou...

Joana – Não, tô falando... eu não via, por exemplo, no Humaitá, e eu trabalhei no SESOP, né, eu não via no Humaitá, falas que denegrissem tanto as crianças que vinham do Pedrinho como eu via lá.

M – Ah, sim. Como em São Cristóvão.

Joana – Embora... lá em São Cristóvão, embora fosse um outro tempo também, né, um outro momento. Eu trabalhei no Humaitá agora 2006 a 2009, foi pouco tempo. Também o encantamento era tão grande porque eu tava vindo daquele inferno (risos) que era São Cristóvão e, e, então não me deu tempo de eu ver as feridas, entendeu? Eu fui super bem recebida...

M – Também o Pedrinho... também já tinha construído também uma trajetória, né?

Joana – Já...

M – Conquistou certo espaço...

Joana – Já tinha um espaço, né...

M – Que naquele momento inicial...

Joana – Exatamente, isso que eu falo, era outro contexto.

M – Sem falar que a clientela de São Cristóvão também é uma clientela...

Joana – É diferente. Também. Se bem que não é, cara! Tem muita gente que mora no Dona Marta, tem muita gente pobre. A Laís tem amigas que moram nos Tabajaras, entendeu? Que estudou com ela lá no no no Humaitá, que mora na favela mesmo, né? Então tem também, tem muito filho de porteiro, tem muito filho de empregada doméstica assim... sabe? No Humaitá também. Mas, sem dúvida, São Cristóvão acho que até por ser maior, né, proporcionalmente também tem mais gente que vem de de outras classes sociais, né? Mas, sei lá, eu no... no... no... também tem uma coisa do contexto, da direção de São Cristóvão, quando eu saí de lá do Pedrinho. Humaitá, cara, porra, as pessoas valorizavam meu trabalho, entendeu? Nossa, que legal que você tá aqui! Que lindo isso que você tá fazendo! Que bacana, vai nessa! Nunca ouvi isso em São Cristóvão! Pelo contrário. Eu tive dois trabalhos sumariamente destruídos, tanto no meu trabalho do SESOP como no Laboratório de Aprendizagem, né? Valorização zero! Então é muito triste, então eu me senti no Éden... (risos)

M – Ainda por cima perto da Lagoa, né?

Joana – Ainda por cima em frente à Cobal: ia almoçar, via o Alceu Valença, o Lenine, aí que coisa boa!!! (risos) Ia de ônibus pra escola, pertinho. Lá tinha que pegar carro. Nossa, cara, pelo menos eu saí do Pedro II com a alma leve, sabe? Tão leve quanto a que eu entrei... podendo empreender coisas, ser feliz no trabalho, coisa que há muito tempo eu não era.

M – Bom, a outra pergunta aqui acho que você já falou que tem a ver com essa coisa da criação do Pedrinho dentro do Pedrão. Acho que você já falou mais ou menos, né... E sobre essa designação Pedrinho, o que você teria pra dizer? Desde quando isso?

Joana – Cara, foi o Tito que inventou.

M - Foi ele mesmo?

Joana – Ah, eu acho que foi porque aquilo...

M – Já nasceu com esse nome?

Joana – Quando a gente chegou lá, porque a gente fez o concurso, e aí fomos aprovadas, saiu no jornal o nosso nome, aquela lista, saiu... fui lá com a Inês, Patrícia também, Patrícia também, Patrícia, e a gente foi lá, tava lá nosso nome, dã, dã, dã, e aí num sábado, o... o... Tito chamou a gente. E a gente ia trabalhar sábado, cara, na maior (risos), você acredita? Aí fomos lá, nem recebíamos ainda. Aí fomos lá nesse sábado, ele chamou a gente lá naquele auditório da Secretaria de Ensino...

M – O Pinheiro Guimarães?

Joana – O Pinheiro Guimarães, e falou da escola...

M - Aquela foto que tem...

Joana – Isso, e levou a gente pra passear nas dependências da escola que era o que tinha – as dependências, né? Aí fomos lá, olhamos, e aí, cara, esse nome Pedrinho acho que veio junto, nesse dia, entendeu? Que eu me lembre, já veio com ele, foi uma coisa que a gente já...

M – E você lembra assim, como é que ele recebeu, que que ele falou?

Joana – Gente, ele era um doce, por outro lado, né? Ele era aquele tiozão, com aquele cachimbo dele, ele podia ser muito engraçado, mas também podia ser muito severo, como eu contei. Mas ele era super... **ele era um cara empreendedor... um cara que batalhava muito porque foi ele que inventou essa história de Pedrinho. Porque ele queria recuperar também a história dos órfãos que o Pedro II teve um momento que tinha a coisa de acolher órfãos e a coisa de trabalhar com a criança de faixa etária...**

M – O prédio do Centro...

Joana – **Do Centro, é, do centro, exatamente. Então ele falava muito disso. Ele sempre falava da história do Pedro II. Sempre. Recuperava a história do... Isso é super legal, né? E não é à toa que o Pedro II respira tradição, não é à toa, uma escola fundada pelo Imperador, não tem como você se livrar disso, né? Faz parte aí da, da, da, da... instituição, da memória da instituição, do jeito de ser da instituição e você vê isso nos alunos.** Pra gente, que é professor, é muito curioso, pra mim é muito curioso, porque eu não estudei no Pedro II. Então eu vejo como pros alunos, como pros meninos isso é forte, né? Eles saem da escola e continuam... os amigos dos meus filhos... o João está no mestrado, cara, ele já fez a graduação e os amigos dele, claro que tem outros, mas os amigos, aqueles que ele sai, viaja, acampa, namora agora são meninos, são colegas dele do Pedro II, e a Laís também. Sábado tinha aqui, domingo, tinha aqui.... três amigas da Laís... do Pedro II, entendeu? Então é uma... é

uma... é uma... isso é interessante... Tem um sentimento ali muito interessante de...

M – Família?

Joana – De pertencimento ali, muito interessante. De família, de pertencimento, mais que tudo. A instituição que, nos alunos, é muito forte. Agora, em mim, eu descobri que é muito mais forte do que eu imaginava, né? Quando aconteceu a história do acidente⁷, eu fiquei muito mal, muito mal. E... a história do sonho que eu tive, né? Quando a Adriane... quando a Adriane... quando a Adriane assumiu, sabe? Parecia que eu tava lá, não é à toa que eu tive aquele sonho lindo de flores e lavagem. Então eu tenho...

M - Você já tava fora?

Joana – Eu já tava fora, cara! Nas duas situações eu tava fora. No acidente, eu tava de licença prêmio pra me aposentar, cara, eu fiquei pensando em vocês!!! Caralho, essas meninas devem estar enlouquecidas! Parecia que eu conhecia aquelas crianças, que eram meus alunos, sabe? (A voz embargou de emoção) Foi foda! (pausa)

M – Bom, você... agora eu queria saber se você tem mais alguma coisa a dizer sobre essa história do Pedrinho, tudo que você já falou... alguma coisa que eu não perguntei, que me escapou, eu não perguntei e que você gostaria de falar? Você passou por varias unidades, você tem uma experiência até bem interessante, já tá fora de lá, acho que é até um outro olhar, esse olhar de quem já está de fora. Aí eu quero ver se você tem mais alguma coisa que você queira dizer?

Joana – Acho que a gente já... que eu me lembre assim não. Acho que a gente foi mexer num baú, né. Fazia tempo que eu não falava disso. (risos) É... eu adoro estar aposentada do Pedro II, cara, adoro estar longe do Pedro II (risos), sabe, sem nenhum rancor...

M - Claro!

Joana – É mágoa. Foram 25 anos, né, de Pedro II. Então, foi bom enquanto durou, entendeu? Agora, eu me aposentei cedo, cinquenta anos, tenho a minha graninha, faço o que eu quero agora, né? Posso usufruir disso... então...

M – Claro.

Joana – Então, não deixa de ser um legado, né, do Pedro II, embora, porra, eu tenha ralado muito, mas é legal, né? Passou, eu não tenho vontade de voltar, eu quis me aposentar exatamente no dia que eu tinha o tempo, até porque eu tenho uma outra... uma outra atividade, né? Mas chega, entendeu? Tá bom. Agora, como mãe de aluno do Pedro II, eu sou mais fraterna, eu acho, entendeu? Porque acho que a formação que meus filhos tiveram lá é muito legal, muito legal, então eu prefiro esquecer esse outro lado (risos) Não, esquecer não, mas também não é uma coisa que eu também fico lembrando... É porque o final pra mim, lá em São Cristóvão, esse tempo que eu passei em São Cristóvão foi muito duro, pra mim, cara, muito duro, muito duro, muito duro. Fui muito sacaneada, entendeu? Mas por incrível que pareça, no final na hora que eu pedi ajuda, que eu realmente pedi ajuda, fui lá no Choeri e falei: “Cara, eu não aguento mais!” Ser sacaneada! Entendeu? Ele me ouviu, eu não sei se ele desligou o Vienatone (risos), não sei, mas eu falei pra ele tudo que eu achava, que eu sentia: pelo amor de deus, eu quero sair de lá, eu quero trabalhar, cara! E ele foi super legal comigo, entendeu? E, e, e, e... falou: “tá bom, que que você quer fazer?” “Quero fazer qualquer coisa, quero sair de lá,

7 Em julho de 2009 um acidente, na Linha Vermelha, com uma van que fazia o transporte de alunos das Unidades São Cristóvão (I e II), provocou a morte de 4 alunos, sendo 3 crianças do Pedrinho, o que causou grande comoção na comunidade escolar.

quero trabalhar no SESOP porque toda a minha formação tá nessa linha da interlocução da saúde mental com a educação”, porra, quero fazer na prática, o que eu estudo. E aí ele me falou: “vai conversar com a Vera”. Eu conversei com a Vera e a Vera falou: “poxa, a gente está precisando de alguém no Humaitá, no SESOP”. E eu falei: “olha, eu quero ir pro Pedrão”, eu queria ir pro Pedrão, entendeu? Tava afim de trabalhar com gente grande, sabe? Tava de saco cheio de criança, queria... E aí ela falou: “olha...” Eu falei, “eu quero... pra mim seria legal o Centro ou o Humaitá”. Ela falou: “no Centro não tem vaga, mas no Humaitá tão precisando muito de gente lá”. E aí pronto, deu a sorte da Sonia estar de licença do mestrado, tava voltando, quer dizer, nenhuma das... a escola não ficou descoberta, né? Porque eu tava dando aula de literatura e eu saí num dia a Sonia entrou no outro no meu lugar, né? Eu tive que esperar, eu esperei uns seis meses a Sonia defender a dissertação dela. Isso foi no início do ano, eu só saí em setembro, né? Que eu achei que foi uma coisa legal, entendeu, não foi assim, privilegiada, no sentido de “ah, deixei um monte de turma sem aula...” Não, trabalhei até o final né, com com os meninos. E aí no dia seguinte eu assumi no Humaitá, onde eu fui hiper bem recebida e a gente logo inventou um projeto que eu tava muito afim de fazer, de grupo, fui trabalhar com adolescente. Ah, adorei! Peguei turma, fiquei lá três anos, teve uma turma que eu peguei no 7º ano, fui até o primeiro ano com eles.

M – Legal!

Joana - Encontro com eles aqui, na praia, entendeu? Muito legal! Então foi super compensador, entendeu, esse final, meio que... foi um bálsamo pro meu coração.

M – Lavou a alma.

Joana – Lavou... é, cara, porque eu fiquei muito mal, muito mal, fiquei esse tempo lá, viu, de São Cristóvão. Pois é, são coisas que acontecem dentro da instituição que, complicado, não deviam acontecer, né? Você... enfim... ter o seu trabalho destruído como a Conceição teve também, né? A gente tinha uma trajetória ali de um trabalho superlegal, super super reconhecido pelos pares, mas não pela direção, né? Aí, quando eu eu eu falei com o Choeri, e aí depois eu fui lá pegar a portaria ele falou assim, eu fui lá agradecer: “Professor, obrigada, tô indo”. Aí ele falou uma coisa tipo assim, eu não me lembro, tipo assim: “não vá me decepcionar”, entendeu? Tipo... “Ah, pode deixar...” (risos).

M – E não decepcionou, né?

Joana – Não, não, não... Foi muito legal lá. Pô, saí de lá fizeram uma festa pra mim, deram presente. Quando é que iam fazer festa pra mim, em São Cristóvão?

M – Ah, a gente faria...

Joana – Não, vocês fariam, eu sei, mas a direção... não. Entendeu? Foi o meu grupo, o pessoal do SESOP, mas a diretora foi, fizeram um almoço pra mim, me deram anel de prata, cara! Toda vez que tem festa lá me chamam...

M – Legal!

Joana- Ah... porra, então então, valeu a pena esse...

M – É claro!

Joana – Esse final. Mas o melhor de tudo é estar fora de lá! (risos)

M – Bom, te agradeço muito pelo teu tempo, tá?

Joana – Imagina, quando precisar... tamos aqui! (risos)

M – Então tá, obrigada!

ANEXO N Entrevista 5 - Dalila

Entrevista 5

A entrevista foi realizada no dia 29 de abril de 2010, na residência da entrevistada.

Dalila entrou para o CPII num concurso para técnico-administrativo, no ano de 1983. Desde 1984 atua no Pedrinho, primeiro no de São Cristóvão e hoje no da Tijuca.

M – Bom, a primeira coisa que eu queria saber é... se você sabe a partir de quem ou de quê, né, de que necessidade surgiu a ideia de criação do primeiro segmento? Porque você já estava lá, né?

Dalila – Eu já estava lá, tava lá em 83, né? Que eu saiba, né, a história mais ou menos foi assim: professor Tito... Urbano da Silveira, que era o diretor geral, em 83 e foi até oitenta... até a morte dele, né? Acho que oitenta e oito, oitenta e nove, não sei se foi a morte do professor Tito... é... ele foi diretor geral do Colégio Pedro II e **ele tinha muita vontade de que tivesse, no Pedro II, um... um primeiro segmento.** Era um desejo dele muito grande que o Colégio Pedro II abrangesse desde o ... é, do ensino fundamental, do primeiro...da primeira etapa do ensino fundamental até o... a...o...

M -Ensino médio.

Dalila -... Ensino médio, né? E, quiçá, até a faculdade, né? Era um desejo muito grande dele. E aí ele começou a conjecturar dessa, dessa possibilidade, né? Que eu saiba, a história que eu conheço... era isso, né...

M – Tá. E ... bom, então você diz que foi... era uma coisa do Professor Tito...

Dalila – Do professor Tito...

M – Um projeto dele, um desejo dele, né?

Dalila – Isso, isso. E aí ele pede para a professora Dalva da Mota que, na época, era secretária da Secretaria de Ensino, né, secretária do Professor Choeri ... você ainda pegou o professor Choeri...

M – Hã, hã...

Dalila – Professor Choeri era secretário de ensino na época que o Professor Tito era diretor geral. Aí era... ela era secretária do Professor Choeri e aí o Professor Tito conhecia a Professora Dalva que ela trabalhava na Delegacia do MEC, né? Ela era secretária de um dos delegados do MEC. E aí quando a Delegacia do MEC vem a terminar, né, ela é convidada, ela teria que ser redistribuída, né, aí ela é convidada pelo professor Tito para ficar na Secretaria de Ensino. E o Professor Tito sabia que ela era professora, que ela tinha formação em Língua Portuguesa, que ela tinha formação pelo Instituto de Educação, pelo... acho que era o Sarah Kubstcheky lá da...

M – O Sarah.

Dalila - Lá de Madureira, né?

M - Isso.

Dalila – Então ela tinha formação por ali e aí ele começou a conversar muito com ela, eles conversavam muito, né? E aí ele pediu a ela pra que ela escrevesse um projeto... que haveria um...

M – De escola de primeiro segmento?

Dalila – De escola de primeiro segmento. Que era um projeto...

M - ...Então o projeto é dela...

Dalila – O projeto é dela... Que havia uma possibilidade de implantação, né, do... primeiro segmento no colégio Pedro II. Tinha esse espaço físico onde hoje é a Unidade São Cristóvão I...

M – Ali não funcionava nada antes?

Dalila – Ali tinha...

M - Ali funcionou o PREMEM?

Dalila – Não, ali, ali era o arquivo morto ...do Colégio Pedro II, lá atrás...

M – Mas não tinha umas oficinas ali? Não foi ali que funcionou?

Dalila – Era assim meio jogado, assim, meio que... sabe assim? Salas que não eram ocupadas.

M – Ah, tá...

Dalila – Não era... Não tinha uma...

M – O profissionalizante que teve... chegou a ter lá, não funcionou ali não?

Dalila – Não, não...

M – Ah, funcionou nas dependências mesmo?

Dalila – Que... que eu saiba não. Quando eu cheguei ali já não era, porque eu trabalhei na Secretaria de Ensino diretamente com a Dalva.

M – Você chegou em 83?

Dalila – 83. Eu trabalhei diretamente com a Dalva. Éramos 4 na Secretaria de Ensino, eu trabalhei diretamente com a Dalva. A Dalva era um desses 4. E aí ela... **ele pede para que ela escreva esse projeto, né? Haveria a possibilidade, né, tal, obviamente Brasília também sinalizou... com verde, né, com a possibilidade de se fazer, né, e aí ela escreveu o projeto, ele levou pra Brasília e aí foi aceito.**

M – E aí foi aceito. E quem é que foi responsável por implantar? Foi ela mesma?

Dalila – Foi ela. Foi ela.

M – Foi ela que montou a escola?

Dalila – Ela montou a escola, tal. Ela participou de todas as etapas, todas as etapas da montagem do Pedro II, da Unidade, desde o início assim: da escrita do projeto, à confecção do material, né, a compra do, do...da carteira, a compra da prateleira...

M - Ah, tá.

Dalila - Entendeu? Ela participou de todas as etapas.

M – A estruturação, como é que ia ser a escola...

Dalila- A estruturação toda como seria, qual o período do concurso, né, o que que seria.. o que que seria de pré-requisito... Claro que isso aí tudo amparado pela legislação que existia, né...

M – Claro, claro...

Dalila – E pelas características da escola, né, porque o Pedro II tem...um... organograma, uma

tradição mesmo, né?

M – Isso.

Dalila – Toda a organização de uma escola federal, né? E aí tinha que se obedecer tudo isso, né, e... ela vai e faz, né, o professor Tito sempre ali, junto, dando o aval, dizendo que sim, vai... aqui tá certo, não tá certo, melhora aqui, não melhora ali, vem, não vem, vai dar, não vai dar, vamos fazer... tá na época de fazer um concurso, não tá na época, vamos começar com... com sorteio, né? Que...aí... foi foi tudo assim...eles dois estavam muito juntinhos nesse, nesse momento.

M – E você falou em organograma... dentro do organograma, o Pedrinho ficava ligado diretamente a quem? Porque o Pedrinho não tinha aquela estrutura de departamento...

Dalila - Não , não tinha.

M - Naquele momento...

Dalila – Ficava ligado diretamente à Direção Geral.

M – À direção geral?

Dalila – À Direção Geral.

M - Não à Secretaria de Ensino?

Dalila – Não à Secretaria de Ensino. Porque até não era um desejo da Secretaria de Ensino que existisse... Existia uma certa... é... assim...

M – Divergência?

Dalila - ...discordância, né? Entre um grupo do Pedro II que achava que não deveria existir e o Professor Tito que achava que deveria ter, né? Então um grupo achava que não, não, não e dessa forma eles não aceitavam, né, não vai dar certo... Vai... vai... a escola não é pra isso, nós não temos tradição disso e tal, tal, tal. Então existia uma certa ...

M – Divergência...

Dalila – Divergência. E aí foi ... a Dalva era diretamente ligada, enquanto direção, era diretamente ligada ao Professor Tito.

M- Dizem que ele sempre estava muito presente, né?

Dalila - Muito presente, muito presente, muito presente! Ele deu a vida dele ali...bom, pelo Pedro II todo, (risos) mas pelo Pedrinho, ele tinha assim um amor! Ele primeiro...depois... aí depois...ele começava assim. Professor Tito era um cara que chegava muito cedo na escola. 5 horas da manhã Professor Tito já estava... tô falando muito?

M – Não, não!

Dalila – 5 horas da manhã Professor Tito já estava na escola.

M – Nossa!

Dalila- É, era ele e o Seu Caxias que, na época, era ...

M – Cheguei a conhecer...

Dalila – Chegou a conhecer o Seu Caxias, né? Era ele e Seu Caxias. Aí eles andavam a escola inteira, né, corriam a escola inteira. E aí depois o Professor Tito subia para o gabinete dele, né, tal...

M – Na direção geral?

Dalila – É, na direção geral... Aí quando o Pedrinho começou, ele andava pela escola inteira, aí depois ia pro Pedrinho aí ficava lá, aí via as crianças entrarem, via os professores, todo mundo... via o movimento do... do Pedrinho começar, o dia do Pedrinho, né? Aquela entrada, os pais deixarem, tal, não-sei-quê, ele ficava por ali, aí conversava um pouco, tal, aí, aí é que ele ia pro Gabinete dele, né? E mesmo quando a Tijuca foi feita, né, ele fazia a mesma coisa, ele passava aqui, né, passava por lá e depois passava aqui, ou passava aqui e depois ia pra lá, né, tal... Então isso criou meio que um (riso) ciúme, né?

M – Ah, por quê?

Dalila – Porque ele ...

M – Nas outras não?

Dalila – É, ele não tinha essa... essa... é...(pausa) esse laço, entendeu? E em São Cristóvão, ele tinha assim um amor enorme!

M – E depois a Tijuca, ele também vinha?

Dalila – E depois na Tijuca ele também vinha. Um pouquinho, mas ele já estava mais...doentinho. Já foi quando ele já estava mais...

M – Já estava mais idoso?

Dalila – Já estava mais idoso também...Quer dizer...

M – Agora... desculpa, te interrompi... É, você lembra como é que foi a inserção dos professores novos, do Pedrinho, dentro do quadro antigo? Você tem alguma lembrança disso?

Dalila – Nossa! Eu... eu fazia parte do quadro de funcionários, de técnico-administrativos, mas **vocês eram... assim... (ri) a pior coisa que tinha entrado dentro daquela escola, né?**

M - É.

Dalila - Primeiro que entraram meninas muito novas!

M – Teve gente que nem pôde assumir, né?

Dalila – Teve gente que não pôde assumir, meninas com 17 anos. A menina que tirou em primeiro lugar era uma menina de 17 anos. (risos)

M – É colega nossa...

Dalila – **Pois é, então ela foi uma menina que... você imagina... diante de catedráticos aquela menina de 17 anos se intitular também professora do Pedro II?! Todas as barreiras que vocês enfrentaram, né? Eram... Vocês eram rechaçadas...não eram... não eram benquistas, entendeu? Até o trabalho do Pedrinho se afirmar, né, até vocês mostrarem que o trabalho do Pedro II era um trabalho sério e que vinha pra ficar... demandou muito tempo. Muito tempo. Foi muita briga e acredito que hoje em dia ainda exista, só que com menor intensidade, entendeu? O trabalho hoje em dia... o trabalho do Pedro II, do Pedrinho tem uma, uma credibilidade em todo o Pedro II. Apesar de existir sempre uma, uma certa... né... não chega a ser animosidade, mas, cria que... meio que um clima, né...assim...**

M – Você acha que isso é mais em função desses professores novos, da própria formação ou também teria a ver com essa coisa do sorteio, do ingresso de alunos? Você acha que isso ...

Dalila – Não, não sei se foi pelo ingresso de alunos, não... Eu acho... Eu não sei, eu acho... que a tradição do Pedro II, né ... você romper... é de catedráticos, né?

M - É de catedráticos...

Dalila - Hoje em dia já não se tem nem tantos catedráticos, obviamente, né? (risos)

M - É verdade!

M - E os professores do Pedrinho são de igual pra igual com o Pedrão ou às vezes até melhores, entendeu? E isso daí também fez com que vocês criassem... criasse uma rixa muito grande, é... Não só por elas serem novas, mas também porque entrou gente muito boa, né? Que competia de igual pra igual e até num nível de, de conhecimento, num nível acadêmico maior do que muitos professores do Pedro II, né? Que, muitas vezes, ficaram parados, ficaram estacionados, né, numa determinada formação e o Pedro II entrou com ideias novas, pessoas novas, não só de idade, mas é, é, é, refrescando...

M – Era um outro momento político também, né?

Dalila - É...

M – Também tem isso, né? Era 1984!

Dalila - Isso...Imagina! (risos)

M – Verdade! Agora, eu queria te perguntar assim, como você vê, você já até falou um pouco, mas de repente, você complementa...a presença desse primeiro segmento nessa trajetória do Pedro II como um todo, é um pouco o que você já estava falando.

Dalila – Eu acho que é assim: o Pedro II, ele veio... veio... o primeiro segmento veio seguindo, quebrando barreiras, destruindo muros, né, que antes eram muito grandes, né? E e através do, do Pedrinho foi que o Pedro II, **o Pedro II estava meio morto, né, é...anteriormente ao Professor Tito, com o professor Tito o Pedro II toma um gás, dá uma renovada, antes não se tinha, antes do Professor Tito não se tinha muita procura pro Colégio, né? Com o Professor Tito começa... e com o Professor Tito começa também a procura pro primeiro segmento, né? E aí o primeiro segmento quase que... que ele quase que reprojeta o Pedro II, não que o Pedro II tivesse perdido, mas ele tava assim um pouco esmaecido, sabe aquela coisa assim? De repente, com a criação do Pedrinho, o Pedrão... o, o Pedrão assim, o Pedro II, o restante, foi começando a rejuvenescer, a perceber que ele não... que ele tava assim num lugar muito confortável, ninguém mexe comigo, eu sou o todo poderoso, tá, e... não... as pessoas não chegavam. Com o Pedro II, com o Pedrinho, né, com a renovação do Pedrinho, esse gás foi crescendo pro Pedrão também, começou a se questionar algumas coisas, né? Se questionar o trabalho, né, os professores foram tendo que receber os nossos alunos que a primeira turma enfrentou muitas barreiras, né. Era muito preconceito... Vocês, alunos do Pedrinho, né, não sei, hoje em dia, acredito que ainda exista, mas muito, de uma forma muito menor, até porque muita gente foi embora, essa coisa toda, tal... Então, eu acho que o Pedrinho traz pro Pedro II, enquanto instituição, um rejuvenescimento, entendeu? Eu, na minha...palavra, seria isso, um rejuvenescimento ao Pedro II. Traz um... um olhar diferente sobre os alunos, sobre a metodologia, sobre as...as...as pessoas, né? Rejuvenesce muito a escola. Eu, eu vejo..., eu vejo assim.**

M - Você veio pro Pedrinho logo que começou?

Dalila – É, não, eu comecei como eu te falei: na Secretaria de Ensino, mas só fiquei na Secretaria de Ensino um ano!

M – Pois é, assim que o Pedrinho começou você veio...

Dalila – Quando o Pedrinho começou, eu sou a primeira funcionária.

M – Ah, tá.

Dalila - Na verdade, assim, eu sou a primeira funcionária do Pedro II, do Pedrinho. Porque eu venho com a Dalva, né? As outras pessoas que vieram, vieram de fora, entendeu?

M - Não houve concurso?

Dalila - Não...

M – Foi remanejamento?

Dalila – Não, teve gente que era do concurso da SUNAB, pra você ver...

M – Ah!

Dalila – Teve gente que... Eu tenho uma colega que é do concurso da SUNAB, tá? Teve gente que veio redistribuído de outros órgãos porque o Pedro II recebe muita gente aí...né, redistribuída.

M – Sempre recebeu.

Dalila - Então como naquela época, tava... tava... tava assim, no fim mesmo da Delegacia do MEC, tal, né, então tava se recebendo pessoas que tavam, é, é... saindo dessas instituições, né, indo... vindo pro Pedro II, né? Então tem gente de tudo quanto é... é jeito da... da primeira turma, primeira turma, tô falando assim, da primeira turma do Pedrinho. Tinha gente de tudo...

M – De tudo quanto era lugar...

Dalila - De tudo quanto era lugar... Então tinha gente que, que vinha da SUNAB...

M – Ninguém era da escola, né? Só você...

Dalila – É...Só eu que era da escola, né? A Dalva até convida algumas pessoas, só que as pessoas ficavam meio assim, né? Ah, o que é que é, né?

M – Algumas pessoas que você diz, da onde? Da Direção Geral? De dentro da escola?

Dalila – É, da Direção Geral. Isso. Mas as pessoas tinham muito medo, era o novo, o novo assusta. Então, a Dalva era uma pessoa nova, não era... não era conhecida como os outros professores, né? Então, era tudo novo! Era o Professor Tito apostando numa pessoa, numa ideia, numa vontade, num desejo e...era...

M – Que não tinha tradição...

Dalila – Que não tinha tradição. Ele tava rompendo, entendeu? Ele tava rompendo barreira e aí...

M - Era muita coisa nova.

Dalila – Era muita coisa. Então, **as pessoas, por mais que ela convidasse, né, algumas pessoas diziam que não. Ah, tá, vamos ver... Mas aí quando começava, quando ela foi pra lá, né, que a escola... chegavam os móveis, tal, e a gente tinha que arrumar, não tinha ninguém assim que quisesse estar ali com a gente, dividindo esse momento, né? Mas aí tem... a gente recebeu... começa a receber, o Pedro II vai começando a receber esses funcionários do desmantelamento de outras instituições e aí essas pessoas, pra elas, o Pedro II era um trabalho como outro qualquer.**

M – Claro, não tavam ali dentro...

Dalila – Não tavam ali dentro...

M - Não tinham compromisso com aquela história anterior...

Dalila – Não tinham... Não tinham medo, ah, vinham e aí eram logo distri...redistribuídas pra...pra... pro Pedrinho. Vinham logo pro Pedrinho, né? Alguns... paralelamente teve esse concurso da SUNAB, né? Que aí vieram assim umas... sei lá, uma leva grande, tipo é, é meia dúzia de pessoas entraram pra, pro, pelo concurso da SUNAB, né, e aí ficaram lá.

M – As pessoas fizeram concurso pra SUNAB e foram chamadas pra lá?

Dalila - E foram chamadas... assim como eu. A gente não tinha... Quando você fazia concurso, você não sabia pra onde você ia...

M – Ah tá.

Dalila – Não é como hoje. Você faz concurso para funcionário do Pedro II...

M – Entendi, ah, tá.

Dalila – Exceto professor. O professor, ele fazia concurso para o Pedro II, para o primeiro segmento, para a sua cadeira, né, pra sua disciplina, tá. O funcionário não era assim. Existia um concurso, abria-se um concurso para Agente administrativo. Antigamente agente administrativo, agora agente de administração. Aí você fazia esse concurso e você podia cair no antigo IAPAS, no INSS, no no Pedro II, na SUNAB, no DASP, você não sabia pra onde você ia! Você não sabia pra onde você ia.

M – Entendi.

Dalila – E aí essas pessoas que fizeram concurso pra SUNAB, eu não, não sei, mas acredito assim: os primeiros colocados ...

M – Devem ter ido pra SUNAB.

Dalila - Devem ter ido pra SUNAB, entendeu?

M- Depois Professor Tito deve ter solicitado, eles viram quem tinha...

Dalila- Aonde tava precisando ...

M – Que não teve concurso pro Pedro II nem tampouco pro Pedrinho.

Dalila – Não! Não!

M - Veio a ter agora...recentemente.

Dalila – Agora! Recente! É recente! Concurso de Técnicos em Assuntos Educacionais é recente.

M –É tudo recente.

Dalila – É tudo recente!

M – No Governo Collor, a gente recebeu muita gente também...

Dalila – É, porque aí veio gente lá da FUNABEM...

M – Do Instituto de Café, IBC né?

Dalila – Isso! Foi acabando... muitos órgãos foram acabando, né? Agora, eu acho que agora,

agora não, agora você faz o concurso para o Pedro II, né, pouco tempo. Acho que teve o segundo ou terceiro concurso, acho que esse pro Pedro II, não tenho muita certeza, mas acho que é isso. E aí pronto, foi, foi assim que muita gente chegou, então tem gente que é tão antigo quanto eu, que entrou pro Pedrinho em 84, né, mas que... é... é... não veio logo de... caiu logo no, no Pedrinho. Eu não, ainda tive um ano no Pedrão, eu cheguei em fevereiro de 83, aí eu ainda tive um ano de Pedrão e depois é que eu fui pro Pedrinho.

M – De certo modo, você acompanhou, né, o processo...

Dalila – Isso!

M – Toda a implantação, o que antecedeu então...

Dalila – Isso! Isso! Aí depois veio o Humaitá, né, depois o Engenho...

M – Depois o Engenho...

Dalila – Depois Tijuca.

M – Tijuca...

Dalila – E aí, depois agora veio Realengo...

M – Realengo.

Dalila – Depois de muito tempo... (risos). Tem um... hiato grande...

M- É, porque acho que no Centro não tinha espaço, né?

Dalila – Não, no Centro não.

M – Nas outras eu não sei, Niterói...

Dalila – No Centro nunca teve espaço...

M – Não dá nem pra eles! (risos)

Dalila – Não dá nem pra eles! É uma unidade...

M – É verdade! Olha só, e sobre essa designação Pedrinho, desde o início?

Dalila – Foi o Professor Tito...

M – Foi ele mesmo? Ele já criou com esse nome?

Dalila – É, ele já... ele ...Assim... Inicialmente acho que isso surgiu pejorativamente, sabe? Não posso te precisar como surgiu, mas eu acho que depois isso foi começando a ver... vocês eram as Pedretes, (risos) é, as Pedretes. Aí ela... mas isso tudo era uma forma pejorativa, para as professoras era uma coisa pejorativa.

M – Mas não da parte dele?

Dalila – Não da parte dele, e ele não falava esse nome para as professoras, tá? Ele falava Pedrinho, né, e ele... ele é... é... adotou esse nome e acabou ficando e hoje em dia...

M – Já tá incorporado... (risos)

Dalila - Já tá incorporado, né? E assim, algumas pessoas até falam, até podem falar, em alguns momentos, de uma forma assim, meio ruim, né, mas acho que a maioria fala de uma forma carinhosa, né? Não tem... não tem mais isso não, de preconceito não. Que eles são pequenos mesmo, né? Quando eles entraram... Você imagina, tinha crianças de 5^a. Série, antiga 5^a. Série, né? E aqueles pequenininhos de... de 6, 7 e 8 anos...

M – É...

Dalila – Né? Tinha aí um vácuo, né, não tinha criança de 9, de 10, não tinha...eram os mais velhos e eles, muito pequenininhos, né? Então tinha assim todo um... não tinha uniforme, o primeiro uniforme até se fazer uniforme...

M – Ah é...

Dalila – Eles eram muito pequenos, muito pequenos. Não tinha como botar... (risos) Inicialmente inda se pensou em colocar calça comprida, mas como colocar calça comprida em criança muito pequena? Um calor danado, tal! Aí...

M - Aí se criou aquele...

Dalila – Tinha que ser bermuda, mas não tinha! As fábricas faziam as camisas e as calças, né? Até você começar, isso daí era...

M - Aquele uniforme do primeiro ano, que era do CA, aquele veio logo no início? Aquele de malha?

Dalila - Logo no início. Logo no início. A...é... a Dalva pensou em fazer... até por causa das atividades do, da alfabetização...

M – Da Educação Física...

Dalila -... que eram muito mais lúdicas e a educação física também e até pra você ter uma ideia do que que era o quê, né? Que até a gente se acostumar com isso, né, a gente... a diferença que a gente faz até hoje: o primeiro ano só usa uniforme de educação física e a partir do segundo ano que usa o uniforme...

M – Tradicional.

Dalila – Tradicional e o de Educação Física. E aí... mas... ela pensa assim, porque aquele espaço maravilhoso que se tem até hoje, então, em São Cristóvão, que todo mundo queria, era a “menina dos olhos”...

M – Como assim: todo mundo queria?

Dalila - Aquelas salas que vocês tinham, que eu não sei se ainda têm, que tinha assim um espaço pra... pras carteiras e aí tinha assim um espaço...

M – Uma área grande pra rodinha?

Dalila – Uma área grande com cavalete, rodinha...

M – É.

Dalila – E lá atrás ainda tinha a...

M – Cafua. (risos)

Dalila – A cafua de cada, de cada professor...

M – De cada sala.

Dalila – De cada sala. Nossa! Isso daí era o sonho sonhado de... todo mundo, né? Dezenove alunos, dezoito alunos, vinte, vinte e dois no máximo! Quando começou, chegou a vinte e cinco foi... né? Enfim, começou com 18, 17, então era muito pouquinho, era tudo muito pouquinho, eles eram muito pequenininhos, era tudo pequenininho. Que começou assim mesmo experimental mesmo, né, mas não tinha como ser experimental. Podia pensar...

M – É porque começou só com primeiro e segundo ano.

Dalila – Mas começa com experimental, mas de qualquer forma...

M – E ali é grande também, né, tinha muito espaço... Então...

Dalila – Tinha muito espaço...

M – A pressão para expandir se coloca, né?...

Dalila – Muito espaço...

M – Ali... apesar de que é um espaço, assim, aproveitado, meio complicado (riso).

Dalila – É um espaço...

M – Mas é um espaço, na verdade... É, bom, queria saber o que você tem mais a dizer, o que você gostaria de dizer sobre esse primeiro segmento, sobre essa história...

Dalila – Olha, uma coisa que eu digo, hoje, eu ...eu sou funcionária e sou mãe daquela escola, quer dizer, ainda tenho um filho no último ano: 3º. Ano...

M – Que entrou lá no CA?

Dalila – E... é e a minha filha também, né? E assim, eu falo sempre pra eles: tudo que... meus filhos têm um amor por essa escola incrível, né? Eles... **A mais velha também já terminou UERJ, já tá fazendo mestrado na UERJ e ela fala: a vida dela é o Pedro II, né? A gente respira Pedro II por todos os poros aqui dentro (risos), né? Então, é... eu tenho um carinho enorme por essa escola, eu devo... devo ao Pedro II a formação dos meus filhos, né? Então, tudo que eles sabem, eles devem a essa escola. O que eles não sabem, eles vão aprender na vida, mas o que eles sabem, eles devem a essa escola, assim, né? Foi uma história muito legal, eu... eu...eu gosto muito de ter vivido, assim, esse momento. Gostei muito de ter vivido, gosto de viver essa ... a vida da escola, do Pedro II, do Pedrinho.** Não sei se eu seria uma funcionária de Pedrão, né, hoje em dia eu não sei se eu conseguiria ser uma funcionária do Pedrão, mas funcionária de Pedrinho, eu sempre fui. Passei por tudo que você possa imaginar: fui inspetora, é... ajudei a criar, fui secretária de direção, trabalhei em Secretaria, fiz tudo que você possa imaginar dentro daquela escola, tudo (risos)! Tudo, tudo, tudo! Levei criança em morro, criança que mãe largava, tudo o que você possa imaginar ali dentro, eu vivi, né? É... greve, fiz greve, tudo. Mas, é... é... sou apaixonada por essa escola, sou apaixonada. Tem... Acho que a gente tem muitas perdas, como tudo. Tudo houve um sucateamento, tudo bem. Mas diante de outras coisas que você vê, que você ouve, eu acho que a gente ainda tá num paraíso, né? **Acho que a professora Vera, todos os diretores que passaram tentam ser como o Professor Tito, mas tá muito difícil (risos). Tá muito difícil, acho que a professora Vera até se esforça muito porque ela é também ex-aluna ...**

M – Professor Tito era ex-aluno?

Dalila – É, entendeu? Acho que como eles dois foram ex-alunos, ela tenta assim, ela se esforça muito, só que os tempos são outros, as dificuldades são outras. Acho que ela tem... tem...feito das tripas coração, ela vem aqui em todos os eventos que ela pode, que você possa imaginar, ela tá presente. Ela vem, a gente não tem...

M – E a escola se expandiu muito, né?

Dalila – A escola se expandiu muito, são 11 unidades, não dá pra dar conta, né? Antigamente...

M – E Realengo vai ser...um mundo.

Dalila – Antigamente era só isso aqui, né? Ele girava... o que era mais longe era, era Engenho Novo...

M – E não tinha o Pedrinho, dava uma outra estrutura.

Dalila – Não tinha o Pedrinho, pois é, né? Agora hoje em dia, não tem como, não tem... Tem Niterói, Realengo, Caxias, né? Não dá, é humanamente impossível, né? Realmente, ela tem que ter ... precisa de outras pessoas, ela não é um Deus. Mas ela tem se esforçado, agora eu sou suspeita pra falar: gosto muito dessa escola, gosto muito dessa escola (risos). Acho que os professores... eu... eu...eu tenho uma história assim paralela porque eu tenho uma filha que nasceu com uma deficiência física, né? Minha filha nasce com um problema visual e assim, eu não tenho o que dizer de nenhum professor, tanto do Pedrinho quanto do Pedrão. Porque você pode dizer assim, mas o Pedrinho, você tava ali enquanto mãe, enquanto funcionária... Eles te conheciam e até justificasse o tratamento com ela ser ... Mas não, eu não tenho o que falar do Pedrão, que ela não conhecia os professores, já não era funcionária da escola, e eles sempre, todos os professores tiveram assim uma... uma atenção diferenciada pra minha filha. Até hoje eles perguntam por ela, apesar de muitos não me conhecerem, mas quando eu falo o nome dela para alguns professores, eles ainda se lembram dela. Então eu tenho assim muito... é... é...um carinho muito grande por essa escola e o meu filho ainda tá lá, né, meu filho ainda tá lá. Então eu tenho assim... **tudo pra eles, vem em função dessa escola, da gente, deles também, mas... eu não sei, eu acho que o Pedro II é um presente na vida da gente, com todas as dificuldades, falta de professor, falta de espaço, tudo aquilo que você sabe...** mas eu acho assim, quando você entra numa escola publica, você tem que... toda vez que eu conheço alguém: “ah, eu quero entrar pro Pedro II!” Olha só, é uma escola pública, você está preparada para uma escola pública? Pra greve, pra falta de professor, pra ser incomodado, pra... você tá preparado pra isso? “Ah, mas é greve todo ano”. Tá, mas quando tiver greve você sabe que vai poder esbarrar com isso, você tá preparado pra isso? Se não tiver preparado, não faça! Então é isso! Eu não sei como você vai transcrever...

M – Tá ótimo! Então te agradeço muito!

Dalila – Se você precisar, não sei se eu falei do jeito que você queria.

ANEXO O Entrevista 6 - Regina

Entrevista 6

A entrevista teve lugar na Unidade Engenho Novo II, na biblioteca, no dia 10 de setembro de 2010. A entrevistada é professora e atuou em mais de uma Unidade Escolar de primeiro segmento. Depois de exercer cargo, foi atuar no segundo segmento de Ensino, onde atuou até se aposentar recentemente.

M – A primeira coisa que eu queria saber é a partir de quem ou de quê, de que necessidade surgiu essa ideia de criação do primeiro segmento?

R – De quem e por quê, né? De quem – Professor Tito Urbano da Silveira que era o diretor geral na época. E por quê? Professor Tito entendia que o Pedro II já trabalhava com o segundo segmento do fundamental, hoje fundamental, né, e ensino médio, então faltava alguma coisa ali. E ele queria fazer do Pedro II uma escola modelo, desde a alfabe... desde a alfabetização até o final do ensino médio. E eu acho que foi por isso. A ideia foi dele também...

M - É... É... Como é que foi assim, a inserção desses professores novos no quadro dos professores antigos? A senhora tem lembrança de como é que foi isso? Como é que foi essa recepção desses professores novos, que foi feito um concurso, né...

R – Isso...Foi.

M - A formação era diferente e aí como é que foi essa inserção?

R – Olha, não foi fácil não, viu, Marta, porque em primeiro lugar, o Pedrinho, né, como nós chamamos, o Pedrinho, ele não foi bem aceito. Porque o Pedro II, sendo um colégio tradicional, de mais de 150 anos, né, as pessoas ... é, é... criaram resistência ao novo, que seria o primeiro segmento, achando que aquilo não ia ser bom para o Pedro II, um colégio de tradição, um colégio de... sabe, de tantos anos. Então a aceitação não foi boa. Quando os primeiros alunos do Pedrinho chegaram ao Pedrão, como a gente chama, né, chamava e chama até hoje, né? A coisa também ficou um pouco complicada, sabe, havia uma rejeição ao nosso aluno... Hoje não, hoje... já trabalhei no Pedrão. Eu depois que saí da direção, eu vim pro Engenho Novo pra trabalhar no Pedrão. Eu tinha duas matrículas: uma do Pedrinho e outra do Pedrão. Então eu vim trabalhar na matrícula do Pedrão e eu, eu realmente quis pegar o aluno do sexto ano porque eu queria fazer uma avaliação do nosso trabalho e senti nas colegas de outras áreas uma aceitação melhor do que no início do nosso trabalho. Foi mais ou menos por aí...

M – Então, hoje, a senhora acha que hoje...

R – Hoje não! Hoje a coisa já ...

M – Mas naquela ocasião, a senhora acha que...

R – Com certeza, até porque...

M- Foi por causa da novidade...

R – Exatamente. O nosso trabalho era um trabalho diferente, né? A linha era diferente. Embora nós tenhamos é... conseguido entrar em algumas coisas que eram da tradição do Pedro II como é, organização, funcionamento das... das unidades, né, mas a linha pedagógica, metodológica era completamente diferente. O Pedro II, ele tinha uma linha tradicional, mas um tradicional sem possibilidade de sair daquela... daquele tradicional. Quer dizer, nada novo era muito aceito. E nós, tínhamos assim, cinquenta cabeças pensando diferentemente e que haviam trabalhado diferentemente em outras instituições. Então foi o encontro mais feliz... pelo menos que eu tenha vivido, foi o mais feliz. Porque cada um tinha uma experiência, né, e cada um contribuía com um pouco, né? Então não houve uma pessoa responsável pela implantação,

houve uma equipe responsável pela implantação. Foi muito bonito! Foi um encontro feliz e o trabalho saiu maravilhosamente bem.

M - A minha próxima pergunta era essa, quem eram os responsáveis pela implantação e quem executou o projeto. Dá para a senhora falar mais um pouquinho sobre isso?

R - (...) Eu estava afastada de escola, escola primária, como se chamava na época, porque eu trabalhava com projeto de construção de escola no Brasil inteiro, de Manaus até o Rio Grande do Sul. Eu ia, implantava, fazia o projeto, acompanhava a implantação, depois conferia a implantação, conferia o funcionamento, enfim, esse era o meu trabalho anteriormente, embora já fosse professora... primária e de Português, né, mas a minha experiência em sala de aula tinha sido mínima, tinha sido mais quando eu me formei, enquanto normalista, aquela época do Instituto de Educação. Na verdade, ô Marta, o projeto para o Pedrinho em si, ele foi nada. Quer dizer, a ... o ... o maior de tudo, a grandiosidade foi a ideia do Professor Tito, a vontade dele de construir dentro do Pedro II esse primeiro segmento do fundamental. Quer dizer, e... como tudo no Brasil, antes vem a vontade política, depois a gente ajeita o pedagógico. Na época era a professora Ana Bernardes, né, que era diretora do... era diretora do MEC no ensino fundamental, se não me engano...

M – Acho que era isso.

R - Porque já tem tanto tempo que a gente vai esquecendo e essa estrutura toda, ela agora está mudada e eu não sei bem. Esse setor se eu não me engano era DEM, não, não era DEM, DEM era diretoria do ensino médio, era uma outra... era um outro nome que eu não lembro. Eu lembro que a princípio ela não gostou muito da classe de alfabetização, ela cortou a classe de alfabetização, disse que ela nunca tinha ouvido falar nisso e que ela não aceitava, que nós começássemos com o primeiro ano e fôssemos até o quarto ano. E o quinto, como já havia no Pedro II, no Pedrão, quinta série na época, que nós começássemos então com o primeiro ano. Nós começamos com o segundo, começamos com o segundo porque nós... o aluno já... pra começarmos com o primeiro, teríamos que alfabetizar e nós ainda não tínhamos definido um método, uma metodologia, enfim, pra alfabetização. Então começamos com o segundo, o aluno entrou alfabetizado e nós demos seguimento até que nós nos arrumássemos pra alfabetização, o que foi feito no ano seguinte.

M - Aí no ano seguinte já teve primeiro ano?

R – Aí já teve o primeiro ano. Mas... ela não permitiu que fosse CA. Aí com o tempo, essa coisa... ela saiu, aí veio uma outra cabeça, enfim, aí a coisa começou do CA até o quarto até porque nós vimos que com 4 anos a coisa ficou um pouco complicada, né, por que na verdade, cinco anos seriam suficientes para a gente arrumar, aprontar a criança pro Pedrão, entendeu? Mas, mesmo assim, a, o, o nosso aluno foi recebido, não sei se pela novidade, os professores se espantavam pela... e a questão da disciplina também. Porque no Pedrinho, até hoje, o aluno é um pouco mais livre, né, ele tem possibilidade de falar, né, a gente ouve o aluno do Pedrinho, ele pode se expressar, enfim, a gente tem um outro comportamento e deixa que ele tenha também outro comportamento. Eu acho que hoje o Pedrão, como hoje o Pedrão recebe mais alunos do Pedrinho do que de fora, eu acho que o Pedrão já está, já virou Pedrinho, digamos assim, né, pra resumir a história.

M – É, e o momento também é outro, né? Os jovens também já são... Naquele momento, acho que era uma coisa mais cristalizada.

R – Ah, exato.

M - E você já vinha recebendo crianças com outro princípio de escola, era a década de 80, num momento de democratização...

R - Estávamos em plena ditadura que eu...

M - No final, né? 84...

R - 84. Não, mas ainda era governo militar.

M - Era.

R - E eu te digo assim, hoje, analisando, tirando toda essa essa essa coisa que ficou, quer dizer, todo esse...esse mal estar que nós sentíamos, né, nesse nesse regime militar, porque muitas coisas não andavam por imposição, mas eu te digo que nós fomos muito felizes, porque nós tínhamos dentro do Pedro II possibilidades assim que em outros, outras instituições, elas não apareciam. Como recursos financeiros, entendeu? Até porque o Professor Tito tinha um bom entrosamento com os militares, então nós recebíamos tudo.

M - Pra implantar, né?

R - A nossa escola foi montada..., ela foi montada com tudo: material de consumo, material permanente. Nós tínhamos liberdade de, enfim, então eu não posso reclamar desse momento em relação a Pedrinho porque foi maravilhoso. É lógico que a gente tinha que ter algum cuidado porque o Professor Tito tinha um comprometimento (familiar) com o governo, né, ele tinha, ele era beneficiado por esse governo. Pedro II cresceu muito. Ele, ele, ele saiu de uma situação (pausa) até de esquecimento dentro da história do Brasil, porque o Pedro, o Colégio Pedro II, ele faz parte da história, ele percorreu toda a história do Brasil, mas naquele momento, do início da ditadura, o Pedro II tinha seis alunos para cada professor. Ninguém queria mais Pedro II. Então, quando Professor Tito chegou e ele tinha um bom entrosamento com esse governo, né, militar, eles deram tanto apoio que o Professor Tito é, transformou o colégio num, num, assim, num grande colégio. Nós tínhamos treze mil alunos, saímos de seis alunos para cada professor para treze mil alunos. É, turmas de quarenta alunos. Então só tô falando isso pra mostrar a contradição, né, em algumas situações políticas, né? Quer dizer, se por um lado, as coisas não andavam tão bem em termos de liberdade, de imprensa, de... enfim, até de expressão cultural, por outro, que era a questão da escola e eu participei desse projeto é... de construção de escola pelo Brasil inteiro dentro dum governo militar, né?

M - Só uma curiosidade, nem tá aqui. Esse PREMEM era um projeto ligado a ensino profissionalizante? Era isso?

R - Também.

M - Também, não só?

R - Não só. Mas...profissionalizante...

M - E onde o Pedrinho, desculpa, onde o Pedrinho foi instalado, ali seria uma escola do PREMEM?

R - Seria uma escola profissionalizante.

M - Ah, tá, porque isso, eu não consigo encontrar esses dados...

R - Porque foi na época em que o profissionalizante tinha que fazer parte do ensino médio, não é isso? Então, o ... por exemplo, esse projeto PRODEM, que eu fiz parte do PRODEM. PRODEM acabou, concluiu suas tarefas, eu fui pro PREMEM que deu a continuidade. Então, a a construção das escolas, de norte a sul, era eram escolas profissionalizantes em lugares

onde havia carência... Então e o profissional que era formado nessa escola era um profissional voltado para a economia do lugar. Quer dizer, pro que pro que o lugar, pro que a área precisava, entendeu? Fizemos em Quissamã que que era um lugar que precisava de profissional de agricultura, teve um outro lugar que eu não lembro mais, nós fizemos uma escola profissionalizante... Até uma escola pra pra manicure, cabeleireiro, porque era necessário aquele profissional no lugar, que foi um desastre. Digamos que foi um desastre (risos) porque quando nós voltamos para avaliar o funcionamento da escola, aquelas cubas que a mulher usa para fazer, secar o cabelo, eles tinham tirado, né?, do suporte, furado e plantado samambaias, entendeu, então...

M – Ah. (risos)

R - Não só nessa mas em outras também. Nós chegamos numa escola que era agrícola, né, e coisas assim também esquisitas, né, aquele equipamento todo de, de... avançado, assim super moderno, que a gente importava, a gente trazia dos Estados Unidos, eu acho até que nos Estados Unidos eles nem usavam mais, entendeu? Eles já tinham coisas mais avançadas, mas pra nós, aquilo era novidade e aquilo não era bem utilizado não, em algumas escolas. É lógico que em outras, foi um sucesso, fizemos reformas em colégios militares e acho que em cada capital tinha um colégio militar também, isso foi feito, né?, enfim, e o ... e o ... você perguntou do PREMEM, né?

M – É, que ali o prédio que o Pedrinho foi instalado...

R – Aí bom, o Pedro II, como era uma escola federal, ele tava incluído nesse colégio que tinha que ministrar o ensino profissionalizante. Então aquele prédio que hoje funciona o Pedrinho de São Cristóvão ia ser uma escola profissionalizante, mas não não vingou, não... que o Pedro II...

M – Chegou a ser instalado? Chegou a começar?

R – Não, não não. O prédio foi, se você, você é de São Cristóvão?

M – Sou.

R – Então, se você... você reparou que as salas são imensas? Embaixo...

M - Embaixo...

R – No primeiro primeiro piso tinha salas que são...

M - Tinha a cafua...

R - ... compridas que vão até o final...

M – É...

R – Da... do terreno. Ali seriam laboratórios de, de eletricidade, de eletrônica, entendeu? E eu, coincidentemente, eu fiz parte desse projeto porque eu era aluna e professora da Escola Técnica. Eu fiz eletricidade na Escola Técnica. Porque eu fiquei nesse projeto e esse projeto tinha, dentro do Rio de Janeiro, ele ia implantar algumas escolas técnicas em algumas escolas, como por exemplo o Pedro II. Mas nem começou.

M – Não?

R – Ficou no papel e o prédio ficou, né?

M – Mas, por quê?

R – Olha, Marta, isso, esse detalhe eu não tenho, eu não, eu não sei porque. Eu não sei se o Pedro II não tinha história pra isso, eu acredito que sim, não é?

M - Não tinha tradição?

R – **O Pedro II, é, ele não tinha esse perfil, sabe? Acho que ia ser um desastre, não é? Uma escola humanista e... não tinha como, não tinha o profissional, embora isso não fosse problema porque na Escola Técnica eles tinham o profissional pra mandar pro Pedro II, mas eu acho que o Pedro II não tinha história pra isso.** E ficou um prédio, graças a Deus o Professor Tito re... pensou nesse prédio pra uma coisa fabulosa que foi a criação do Pedrinho, né? Que tá aí até hoje e você fez parte dele.

M – Deixa eu perguntar mais uma coisa. Como é que ficou essa estrutura, o Pedrinho no organograma da instituição? O Pedrinho era ligado à Secretaria de Ensino, como é que ficou isso?

R – Ficou dentro do contexto do Pedro II. Ele era ligado à Secretaria de Ensino através de uma Chefia de Departamento, do Secretário de Ensino que na época era o Professor Choeri, né, que digamos, não gostava muito do Pedrinho...

M – Não?

R – Ele pode até negar isso hoje mas, ele não, ele não aceitava. Ele ele ele deixou a coisa acontecer porque ele era um homem disciplinado, ele tinha um profundo respeito pelo Professor Tito e era uma cabeça privilegiada que eu tenho uma profunda admiração por ele. Mas na verdade, ele não... não via o Pedrinho com bons olhos, mas deixou que acontecesse sem interferir. Ele não gostava mas também não não fazia nada que pudesse prejudicar o Pedrinho. Então, o Pedrinho ficou ligado à Secretaria de Ensino sim, a princípio não tinha nenhum elemento na Secretaria que pudesse fazer a ponte. Depois foi criada uma comissão, um grupo, né. Não chamo de comissão, um grupo que foi a Professora Inês que veio depois veio dirigir o Engenho Novo, que era uma cabeça também privilegiada, muito boa, Eliete, que hoje também é nossa, continua sendo funcionária, não sei se ela é professora, mas ela era do Sindscope, do Sindscope...

M – É...

R – Eliete, a Inês, eu não lembro, tinha outra que eu não lembro quem. Então elas faziam, elas criaram um grupo que traçava assim normas pro funcionamento, por exemplo, elas elas quase que criaram um calendário de eventos e com instruções para que aquilo fosse trabalhado. Então elas davam dicas é, metodológicas, né, criavam regras pedagógicas, critérios pedagógicos e dicas metodológicas.

M - Pros professores?

R – É, pros professores, através da direção da Unidade, elas faziam esse trabalho. E foi muito bom, foi um trabalho bonito. Depois veio ess...veio o chefe de departamento que eu acho que até hoje existe, né?

M – É.

R – O chefe de departamento, né? Então o chefe de departamento era esse elemento que ligava o o o Pedro II tradicional ao Pedrinho. E uma coisa que aproximou muito, né?, na verdade, foi os professores do Pedrão que tinham filhos com idade pro Pedrinho terem acreditado no trabalho porque viram o resultado e terem colocado seus filhos no Pedrinho. E aí, pronto, aí foi uma união... né, maravilhosa porque os professores gostavam do trabalho, acreditaram nele e aí pronto, aí a coisa começou a funcionar melhor, né?

M – É... Como é que a senhora vê a ... já falou um pouco sobre isso mas eu vou fazer a pergunta porque sempre a gente arruma mais, a presença desse primeiro segmento nessa trajetória grande do Pedro II, esse papel, as consequências que trouxe para a escola, o que trouxe de ganho, enfim, ou não.

R – Olha, ô Marta, eu vou dar a minha minha opinião pessoal, veja bem.

M – Claro!

R – Entendeu? É a minha visão, pode ser que eu esteja totalmente enganada e que desagrade algumas pessoas. Eu, o Pedro II, o Pedrinho começou muito bem, continuou bem, só que o Pedrinho não conseguiu ainda ocupar um espaço considerável dentro do Pedro II, que nós temos que entender o seguinte: **o Pedrinho é a primeira, é o primeiro carro dessa locomotiva, o primeiro vagão dessa locomotiva. E ele não conseguiu ocupar esse espaço. Ele tem que conduzir esse trabalho e não, eu não vejo isso.** Eu não sei se é porque eu me afastei durante dezessete anos e... mas eu não consigo perceber isso. Eu passei os dezessete anos aqui dentro Engenho Novo recebendo aluno do Pedrinho. Acho que **o aluno do Pedrinho é diferente do que vem de fora, sim, com certeza. Porque o que vem de fora, ele é ele é avaliado pra entrar, então ele é avaliado dentro de critérios assim muito rigorosos, o nosso aluno não, né? Ele é... ele tem um... ele é bem conduzido dentro do Pedrinho mas a gente recebe do Pedrinho o aluno excelente, o aluno regular e o aluno fraco.** Os três vêm do Pedrinho só que quando eles chegam aqui, eles são misturados numa mesma turma, enfim, eles começam a a perder a vontade porque eles começam... sei lá, a desanimar. Isso isso é a minha opinião pessoal como professora que fui durante pelo menos uns seis anos de sexto ano, agora é sexto ano, né?

M – Hum, hum.

R – Porque eu queria fazer uma avaliação. No meu último ano de Pedro II, né, eu também peguei sexto ano e notei que não havia diferença. Então eu sinto assim, o Pedrinho não conseguiu se impor dentro do Pedro II.

M – Mas por quê?

R – Não sei. Não. **Eu acho que a a tradição dos 170 anos ainda é maior que, é muito maior do que o nosso... a nossa vontade. Eles são maiores, é... o tempo e a tradição são maiores do que todo esse nosso empenho em sobreviver. Sobrevivemos, mas não como deveríamos ter sobrevivido, entendeu? Eu acho que o professor do Pedrinho ainda é acuado, ainda é di... ainda é assim digamos visto como um professor primário, que não é, porque nós temos professores do Pedrinho doutores... mas ele é um doutor diferente do doutor do... Pedrão.** Desculpa se se eu estou dizendo uma coisa...

M – A senhora acha que...

R – Isso é a minha visão.

M - Não, claro!

R – Isso é a minha visão, eu ainda acho que é, entendeu? Quer dizer, eu não sei. Eu, eu, eu não sei também de que maneira essa coisa vai acontecer não. Eu tenho certeza de que o Pedrinho não vai morrer dentro do Pedro II. Isso é coisa que se dizia, muita gente dizia : “ah, o Pedrinho vai morrer...”

M – Ah, é?

R – É. Eu falei...

M – No início?

R – É. No início não. Eu já... eu já estava na Tijuca, o Pedrinho já tinha uns 6, 7 anos...

M - Ainda falavam isso?

R – Ainda se falava na morte do Pedrinho. (risos) Eu acreditava na morte do Pedrinho não na na, não no Pedrinho não estando no Pedro II , acabando dentro do Pedro II, mas na morte pela, pelo massacre...

M - Pelo esvaziamento, né?

R – É, pelo massacre, sabe, pela truculência da do Pedrão, digamos assim, né? Que eu não tenho nada contra o Pedrão. Eu sou professora do Pedrão, adoro o Pedrão, acho os professores fantásticos, tem... são empenhados. O Pedro II ainda é um colégio em que o aluno sai daqui, se ele não puder pagar um vestibular, e ele for um bom aluno, ele entra numa universidade pública. Então, e seja do Pedrinho, seja do Pedrão, seja vindo de fora, enfim, é o Pedro II. Só que eu acho que o professor, por exemplo, essa chefia de departamento do Pedrinho, eu acho ela enfraquecida em relação às outras.

M – Às outras, né?

R – Eu acho, ainda acho.

M - E é um departamento enorme, o maior da escola.

R – Pois é...ele ele...d

M - Em quantitativo, né?

R – Em quantitativo. Não sei não, professor é?

M – Eu acho que é porque, são quantos professores?

R – Não, porque nós temos cinco unidades só. Agora com Realengo...

M - Ah...agora com as novas eu não sei. Mas, bom, mas é um departamento que tem mais de 200 professores...

R – Ah, mas o Pedrão tem muito mais. Pessoas... bom mas aí por departamento? Cê tem razão...

M – Eu tô falando por departamento...

R – É... Por departamento, você tem razão. É, eu não sei....no que...eu acho que ainda não...

M- E é um departam...

R – Eu acho que ainda não houve um entrosamento, por exemplo, o Pedrinho, ele consegue falar em interdisciplinaridade com a maior facilidade. Todo professor sabe fazer isso. Nós, aqui no Pedrão, não temos condição. Não que não saibamos, mas como é que a gente vai trabalhar interdisciplinaridade se o de Português, o de Matemática e o de Inglês trabalham segunda, quarta e sexta e os outros trabalham terça e quinta e sábado? E se o departamento, se os departamentos através do seu, do seu plano de trabalho não conseguem traçar isso aí. Agora, se você olhar o plano de trabalho do Pedrinho, você pode não não não ter interdisciplinaridade na plenitude, mas você tem um plano multidisciplinar que é uma beleza. A coisa mais linda! Eu não tive acesso a esse da mudança, durante os anos que se passaram eu estando no Pedrão, mas eu eu conheci a construção dele e acho que era fantástico, entendeu? Os professores estudiosos, empenhados... Eu acho que isso o Pedrinho não conseguiu trazer pro Pedrão,

nem através do aluno. O aluno chega e ele é um aluno diferente porque (pausa) ele não tem uma prontidão fe... ele não é fechado no conhecimento. Ele não ele não é... eu não diria que ele tem aquilo já arrumado na cabeça, mas ele tem uma cabeça com possibilidades de arrumar qualquer coisa, entendeu? Ele chega pronto pra qualquer coisa. É criativo, entendeu? Então eu não sei porque. Ele, o aluno não conseguiu mudar. Entendeu? Ele tem que se adaptar e é um trabalho doloroso, né, no sexto e no sétimo ano. Ele, ele sofre um pouquinho, quer dizer, isso é uma percepção do professor, que conheceu o outro lado. Eu acredito que os outros professores não tenham percebido isso ainda, né? Mas quem já esteve do outro lado do Pedrinho e que agora nós temos isso, nós temos aqui no Engenho Novo, nós temos, pelo menos três professores que são do departamento de Língua Portuguesa: é Valéria, e as outras esqueci, desculpa.

M – Que vieram do Pedrinho?

R – Do Pedrinho. E que pediram pra ficar no Pedrão, elas passaram pro Pedrão e foi permitido, foi até na administração...

M – Naquela administração...

R – ... do Professor Choeri, né? Então, e a Valéria, que eu conheço mais, né, tinha um trabalho lindo no Pedrã..., no Pedrinho. Ela trabalhava com Literatura, com Leitura...

M - Ah, sei quem é...

R – E ela fazia esse trabalho... Sabe quem é, né? Lindo, lindo, lindo o trabalho dela! Então a Valéria, ela já tá tentando plantar alguma coisinha, alguma coisinha, não sei se ela tá conseguindo, porque às vezes também, você tem um chefe de departamento, você tem um coordenador... que não aceita muito essa mudança, né? Eu lembro que quando eu cheguei aqui no Pedrão, e a gente no Pedrinho trab... eu tô falando muito?

M- Não, que isso?

R – O Pedrinho, o Pedrinho trabalhava muito livremente no pátio, na...tinha sala de atividades, enfim, coisas que a gente não tinha assim aqui. Hoje até tem sim. Então eu lembro que quando eu trabalhava é, é, construção de texto da parte... da, da observação, o aluno tinha que observar para criar um texto, né? Eles escolhiam o lugar, né, e eles descreviam aquele lugar, eu trazia o aluno pro pátio e no início, aquilo incomodava demais, sabe? (risos) “Essa mulher é louca! Ela tá ela tá tumultuando a escola, ela está criando uma...” sabe? “Uma situação que tá prejudicando...” Porque os alunos falam muito, né?

M – É claro! O tempo todo!

R – Eles querem, eles querem correr quando eu eu dizia: “olha, vamos fazer um trabalho no pátio, cada um vai escolher um local pra observar e descrever”, entendeu? Aí, eu, eu, eu, eu dava assim umas dicas de como eles iniciariam a descrição - “professora, como é que eu começo?” Aí eu dava assim umas dicas e eles aí... quando você ia ler, todo mundo tinha começado do mesmo jeito (risos). Isso a princípio, depois cada um foi se soltando. Mas eu sentia que era uma coisa que incomodava. Mural – uma coisa que no Pedrinho se trabalha muito mural, né? Eu nunca consegui ter um mural. Porque não era hábito, não é que o Pedrão não quisesse, mas um dia eu tentei fazer um mural, ficou lindo, no dia seguinte o mural estava todo rasgado porque os alunos da noite não entendiam que aquilo era um trabalho que tinha que ser respeitado. Rasgaram o mural, então eles ficavam muito tristes, eu aí resolvi não fazer mais mural ou então nós fazíamos a exposição no dia, na hora e, no final da aula, nós recolhíamos e pronto. Hoje eu já vejo essa coisa acontecer através de algumas professoras, entendeu? Elas já conseguem. Nós, nós trabalhamos Mario Quintana, foi um trabalho lindo, né, da poesia de

Mario Quintana. Então nós fizemos, e a escola toda ficou... enfeitada com mural... O professor Dimuro⁸, ele prestigiou, né?, o evento, então, é, no telhado do colégio, nós mandamos fazer poesias, pequenas poesias do Mario Quintana, então um funcionário se propôs a ficar no telhado jogando, e os alunos embaixo...

M – Ah... que lindo!

R - Colhendo, né, catando, então foi muito bonito. Então, a coisa, aos poucos, mas eu acho que pelo tempo, o Pedrinho tem vinte e quantos anos?

M – Vinte e seis, esse ano.

R – Vinte e seis, né? Cê tem... muito tempo, né? Ele já era pra tá conduzindo essa locomotiva, né? (risos)

M – É, a senhora vê alguma semelhança assim, semelhanças e diferenças, quais que a senhora poderia apontar em relação à criação do Pedrinho e à criação do Pedro II, lá naqueles primórdios?

R – Não.

M – Não?

R – Não. Embora eu conheça um pouco a história, eu acho que não. A criação do Pedro II, quer dizer, o início do Pedro II era uma escola de órfãos, né? Então eu acho que não tem muita semelhança. E depois o Imperador foi o responsável pela existência do Pedro II. E me parece, me parece, **a ideia que eu tenho, pela história, é que era uma escola da elite, não é isso?**

M – É.

R – **É. E o Pedro II não tem essa característica, embora seja uma escola elitizante, entendeu? Ele ele não é, ele não é pra elite, mas ele elitiza o aluno até por ser uma escola humanitária, né? Ele ele... humanista, desculpa. Uma escola humanista porque ele abre um leque de opções, o aluno mesmo sendo um aluno de comunidade, como nós temos agora, ele aprende tudo.** Hoje não tem o franc... o, o, o latim, o grego, mas ele tem uma série de coisas, ele tem a música, ele tem o desenho, ele tem o francês, ele tem o inglês, ele tem artes, né? Enfim, ele, ele, ele tem uma possibilidade grande de sobreviver na elite, digamos assim, na elite cultural. Então ele não é um aluno da elite, mas então, não vejo muita semelhança não. E digo até o seguinte, o Pedrinho foi um dos responsáveis por essa mudança porque no Pedrinho como o aluno entra através de sorteio, ele, ele é um aluno que não necessariamente é um aluno da classe média nem da classe alta. Ele é um aluno pobre que vem de comunidade porque dentro da classe pobre há a família que ainda escolhe pro seu filho um bom colégio, embora público, um bom colégio. Você percebe aquele pai pobre, de comunidade, brigando pelo Pedro II, querendo muito: “ai, meu sonho...” eu mesma tenho essa experiência, a empregada da minha casa, ela tem duas filhas aqui, entendeu? E ela mora no morro dos Macacos, né?, aqui perto...

M – Aqui perto.

R – Da comunidade, é. Então ela tem o maior orgulho dos, das filhas serem do Pedro II. Com certeza, essas meninas vão mudar o padrão de vida, né? Então não vejo semelhança não, en-

8 O Professor Jorge Dimuro foi diretor da Unidade Engenho Novo e hoje é Diretor de Extensão e Cultura do CPII.

tendeu, Marta? Talvez, lá, antes de ser verdadeiramente Pedro II, quando era orfanato de São Joaquim, não era isso?

M – Era.

R – Né? Talvez...

M – É só mais duas coisinhas. Sobre essa designação Pedrinho, foi desde o início esse nome?

R – É, foi, mas não não foi pejorativamente não, foi uma coisa carinhosamente, que foi criada pelo meu grande ídolo Professor Tito Urbano da Silveira...

M – Foi ele mesmo?

R – Pra mim, ele é que é responsável por tudo isso. Ele tinha um amor assim ao Pedrinho, era como se fosse um um recém-nascido, o filho mais novo, que ele tivesse, fosse o temporão dele. Que ele ti...jogasse toda aquela expectativa da, naquela criação, naquele filho, daquele filho mais novo então e ele amava assim desesperadamente o Pedrinho. Eu lamento a morte dele assim tão tão prematura, né?, que eu diria, porque o Pedrinho tinha acabado de ser construído, não tinha nem começado a andar...

M – Ele morreu em?

R – Ele morreu em 89. Então foram 5 anos.

M - Tinha acabado de ser implantado o da Tijuca que foi o último, né? Dos Pedrinhos.

R – Foi, porque foi implantado São Cristóvão, depois Humaitá, depois o Engenho Novo, e o Engenho Novo tem uma história engraçada, se o tempo não, nos permite...

M – Não.

R – Eu posso contar.

M – Pode falar.

R – O Engenho Novo, a princípio, a história do Engenho Novo, deveria ser um Pedrinho para meninos de rua.

M – Ah é?

R – É. Porque na época nós tínhamos um convênio com a FUNABEM, FEBEM que era pra meninas, não é isso? E FUNABEM pra meninos.

M- É...

R - Se eu disser alguma coisa que não esteja dentro dos padrões aí, depois você conserta .

M – Tinha sim, essas siglas mudam.

R - Mas então, a Inês, a Inês abraçou essa ideia só que não, não foi possível. Porque aquela história da tradição, da, de ser, de não ser uma escola elitizante, Pedro II é uma escola elitizante, culturalmente, intelectualmente, entendeu? Então a coisa não rolou. Não tínhamos espaço dentro desse contexto de 170 anos, na época 150 pra trazer menino de rua pra cá. Até porque a experiência com a FUNABEM que foi desastrosa.

M – Ah, chegou a ter?

R – É. Foi desastrosa mesmo. Foi com sofrimento pros alunos da FUNABEM, pros nossos alunos, não, porque eles até ficavam um pouco isolados, mas eles ficaram, eles sofriram muito.

M – Mas como? Chegou a entrar criança?

R – Ficavam. Em São Cristóvão houve turmas de...

M – Não. Aqui no Engenho?

R – Não, aqui não.

M – Ah, foi em São Cristóvão mesmo?

R – É, mas a Inês estava em São Cristóvão...

M – Não soube disso...

R – Foi um convênio.

M - Nos primeiros anos isso?

R – Não, **foi logo na implantação do Pedrinho, em 84. Exatamente coincidiu com a implantação do Pedrinho.**

M – **Então além do sorteio, teve...**

R – **Não, aí era um convênio a parte. Era um convênio, que nós, era uma experiência que o Pedro II estava fazendo com alunos da FUNABEM. Tentando integrar esses alunos...**

M - **Mas aí essas crianças vieram indicadas?**

R - **Socialmente.**

M – **Vieram estudar no Pedro II.**

R- **Vieram estudar. Eles tinham turmas só deles. As professoras eram indicadas só para eles, mas foi uma experiência desastrosa. Eu considero assim. Quer dizer, aliás eu quero deixar claro, registrado, que tudo o que eu tô dizendo é uma visão minha.**

M – Claro!

R – Particular, entendeu?

M – 26 anos depois.

R – Cada um tem direito de ter a sua ideia, tirar a sua conclusão. Mas eu acho que foi desastrosa. Eles sofriam muito, se agrediam muito, tinham que ficar isolados porque eles não tinham condições de viver ... dentro daquilo, do Pedro II, junto com os alunos do Pedro II . Tentamos essa união, mas era briga, era violência, enfim...

M – Foi só em 84?

R – Não, foram dois anos, se não me engano, dois anos. E aí a coisa não deu certo, era sacrificante para eles. Professor Choeri se empenhou demais nesse projeto, né, ele queria que desse certo, o Professor Choeri...

M – E aí, o Engenho, se tivesse dado certo, o Engenho seria essa escola?

R – E a Inês viu essa experiência, acredito eu que tenha sido por aí, ou talvez até uma coisa dela mesmo, com alguma experiência anterior dela e ela quis, ela propôs isso aí. Ela propôs, ela propôs à Secretária do MEC na época que cuidava dessa parte, né? A Secretária, muito delicadamente concordou mas não aceitou. Sabe aquela história de de de “ ai, que ótimo, seria uma boa ideia! Seria uma experiência nova” mas não via possibilidade e não deixou que

aquilo...

M – Não incrementou, né?

R – E dentro do Pedro II também as pessoas não queriam isso. Não queriam.

M- Se pro Pedrinho já tava difícil...

R – Eu, particularmente, fiquei assim assustadíssima quando a Inês fez essa proposta. Falei “gente! Porque o Pedrinho primeir... ele primeiro tem que se firmar, tem que criar raízes”. Se a gente começa a entrar numa nova experiência, uma experiência pesada, a gente não vai conseguir se firmar naquilo que a gente se propôs no início, que era um primeiro segmento do fundamental com qualidade, entendeu? Mas tudo bem, ela ia ser a diretora, ela tentou alguma coisa através da, como era sorteio, ela tentou, né, tratar essa comunidade ou estimular essa comunidade mais carente, entendeu? Voltar, fazer um trabalho voltado pra essa carência da comunidade, mas não funcionou não, Marta, sinceramente, eu acho que o Engenho Novo hoje é uma unidade como outra qualquer, do Pedrinho, entendeu? Eu não vejo diferença não.

M – Sempre foi sorteio, desde o início, né?

R – É, desde o início.

M – Tem até uma foto antiga de uma aluna sorteando no ginásio.

R – É.

M – Eu adoro. Acho aquela foto linda. Bom, agora, isso aqui era só um roteiro, né? E eu queria saber se a senhora tem mais alguma coisa que a senhora quisesse dizer e pode falar livremente sobre o primeiro segmento, sobre a sua experiência.

R – A minha experiência foi maravilhosa, eu te disse. Eu acho que foi o melhor trabalho que eu fiz em toda a minha vida. Foi um encontro feliz de pessoas que foram felizes, cabeças diferentes, experiências diferentes, mas o que se conseguiu, fazer um trabalho, né, maravilhoso, né? Acho que a gente, a gente construiu uma coisa muito importante para o Pedro II. E que tá, tá sobr..tá sobrevivendo e, quem sabe, um dia, vai prevalecer dentro dessa trajetória do Colégio Pedro II. Eu acredito nisso. Tanto acredito que meu neto é aluno do Colégio Pedro II. Então, é isso, eu acredito no Pedrinho e, e, hoje em dia, eu não tenho muita noção do que acontece, eu perdi um pouco, foram dezessete anos de ausência e hoje...

M – Essa ausência...porque a senhora tá no Pedrão, é isso?

R – É, foram dezessete anos no Pedrão, quer dizer, ausência do dia a dia do Pedrinho porque o aluno, eu conhecia...

M - Claro.

R – Através das minhas turmas...

M – Mas a gente ainda é muito separado, né? Pedrinho do Pedrão.

R – Mas é isso que eu quero te dizer, né, a gent... eu não tenho noção mais do que se passa mais, do que as prof... do que as professoras pensam, do que elas sentem, do que elas (pausa) do tanto que elas acreditam no Pedro II. Eu não tenho essa noção, entendeu? Se elas acreditam ainda naquela, as antigas... as novas, com certeza, já, já mudaram alguma coisa, graças a Deus. (riso)

M – Claro!

R - Já estão transformando um pouco, né? Enfim, é isso que eu penso, eu espero que o Pedrinho consiga realmente, conduzir essa essa locomotiva como primeiro vagão. Um dia, né? (riso) É isso, Marta.

M – Eu quero agradecer muito. Foi muito boa entrevista e depois eu lhe trago.

ANEXO P Entrevista 7 - Ivete

Entrevista 7

A entrevista ocorreu no dia 13 de outubro de 2010, nas dependências do PROPED, na Faculdade de Educação da UERJ. Teve duração de cerca de 30 minutos.

A entrevistada entrou para o CPII no primeiro concurso para o Pedrinho, atuou em diferentes unidades, teve cargo de direção. Posteriormente se exonerou do CPII para atuar exclusivamente na UERJ.

M – A primeira pergunta que eu quero te fazer é assim: é... a partir de quê ou de quem, quem teve a ideia, o que você sabe a respeito disso, surgiu essa ideia, de se criar um primeiro segmento no Colégio Pedro II? Que que você lembra daquela época, o que você sabe, enfim?

I - Eu me lembro bem. É, na verdade, é o seguinte, essa história vai um pouco atrás. **Em mil novecentos e oitenta ou oitenta e um, sei lá, quando o professor Tito assumiu a direção geral do Pedro II, o Pedro II estava destruído, o Pedro II tinha... mil alunos, oitocentos alunos, ou coisa que o valha... completamente desprestigiado, sucateado, etc etc. E aí ele assumiu, eu não sei se já naquela época era o Marco Maciel o ministro ou se o Marco Maciel veio depois⁹, tá? Mas ele assumiu, e a ideia dele era recuperar o Pedro II. Aí ele criou a secretaria de ensino, criou os planos gerais de ensino (PGEs), criou um mínimo de carga horária para professor trabalhar, porque os professores também não davam aula (pausa) no Pedrão. Na verdade, o que acontecia era que, o cara era o catedrático e... contratava menino, estudante pra dar aula pra ele, não davam aula, era tudo uma esculhambação. O Pedro II tava muito ruim. Evidentemente essa avaliação era dele, mas de fato, tinha pouquíssimos alunos, em petição de miséria. E aí ele resolveu recuperar, criou a secretaria de ensino, criou uma série de normas de conduta pra professores. Isso tem lá, essa documentação toda tá lá. Conduta do professor, mínimo de carga horária, é... e eu não sei se ele criou os departamentos, ou se já tinha. As coordenações, todo sistema, a prova única, que foi criada como um sistema de controle do professor que não dava aula, tá? Enfim, a partir da criação da Secretaria de Ensino, onde ele pôs o Choeri, né? E aí, nessa, nessa linha de recuperação do Pedro II, o professor Tito decidiu... arriscar com o primeiro segmento como uma forma de botar gente dentro da escola, de reinvestir, de forçar a barra pro governo reinvestir, enfim... tanto que o nosso primeiro concurso de 84, ele, na verdade, foi feito quase que clandestinamente. A nossa, a nossa posse em 84 não tinha portaria de concurso.(pausa) Era como se não tivesse havido concurso. Este concurso só foi homologado enquanto concurso público seis ou oito meses depois. A gente já tava trabalhando, porque o concurso foi em fevereiro e nós começamos a trabalhar em março, mas a gente trabalhava como se fosse contrato. A gente ganhava direitinho, tinha lá uma tabela sei lá como... enfim. Mas assim, como se fosse substituto, entendeu? Como hoje são os substitutos, né, só que éramos cento e não sei... cento e duas aprovadas, no início acho que chamou-se foi 50, 54, cinquenta e ... cinquenta e uns quebrados. No primeiro momento era esse o número. Então, na verdade, é isso: o Pedrinho aparece nessa política de recuperação do colégio que o professor Tito traz pra escola, se não me engano a partir de 81 que é quando ele toma posse. Agora isso, isso eu não sei, detalhes de data eu não tenho, mas isso eles têm lá.**

M -Foi em 79.

9 Marco Maciel foi ministro da educação entre 1985 e 1989, no governo José Sarney. No governo Figueiredo, entre 1979 e 1984 o ministério da educação foi ocupado por 3 ministros sucessivos: Eduardo Portella (até novembro de 1980), Rubem Ludwig (entre novembro de 1980 e agosto de 1982) e Esther de Figueiredo Ferraz (agosto 1982 a 1984). (Nota da entrevistada).

I -Eles têm lá.

M – Não, isso. 79.

I – É isso, com o Figueiredo, então é isso! E o Marco Maciel era o ministro da Educação, não sei se desde o início do mandato, mas eu me lembro bem que ele era o Ministro na época da criação inclusive do, do meu Pedrinho. Ah, será que ele veio depois e era outro ministro antes, porque o o meu Pedrinho já é 86 e já era Sarney, né? Bom era... mas isso tudo você consegue historicamente... mas é isso. **Ele pega uma escola que está destruída, sem aluno, sem seriedade e sem trabalho e ele vai, cria a Secretaria de Ensino, e cria uma série de dispositivos de recuperação da qualidade de ensino e, nessa esteira, ele cria o projeto dos Pedrinhos.**

M – Quem eram as pessoas responsáveis por essa implantação? Porque houve um projeto de implantação?

I – Na verdade, houve mas não tinha as pessoas. Assim, eu não sei de onde ela vinha, mas foi Dalva que assinou esse projeto, tá? Tem gente que diz que ela veio de Brasília, tem gente que diz isso tem gente que diz aquilo, enfim, é, é, a vida da Dalva, a chegada da Dalva no Pedro II é um pouco... (pausa) turva, digamos assim, mas é a época da ditadura, tudo era turvo, né, ô Marta, então... enfim.

M – Claro.

I - Mas o projeto era assinado por ela e ela era a única pessoa que ele tinha pra isso. Tanto que quando a gente passou no concurso, a gente já sabia que ela seria a diretora... Era, era um projeto inclusive, enquanto projeto, de péssima qualidade, não tinha nada. Tinha uma lista de conteúdos. Nós vamos ensinar isso, isso, isso e isso. Não tinha por série, não tinha nenhum detalhe, carga horária, quem dá aula, como é que vai ser, tudo isso a gente fez depois.

M - Foi construído...

I - Quer dizer, o projeto que existia eram listas de conteúdo das diferentes disciplinas, disciplinas – atividades porque naquela época ainda era por atividades. Mas, atividade, era listado por “matéria”, porque na verdade eram atividades mas era aquele negócio de núcleo comum, tanto que no início a gente chamava de núcleo comum e atividades, né?

M – É.

I – Por conta disso. Então era comunicação e expressão, aquela terminologia dada na 5692 ainda. Comunicação e expressão...

M – Estudos Sociais...

I – Matemática, Estudos Sociais, Ciências. Aliás eu acho até que matemática era dentro de ciências, teria que olhar, mas enfim não importa, o que tinha era isso, era uma imensa lista, nada mais. Aí a gente foi, a Dalva (pausa) pegou os currículos de quem tinha entrado. Aí separou quem já tinha graduação em pedagogia, ela foi convidando pra fazer parte da equipe...

M - Ah, sim.

I – É... aí dentre os aprovados tinha a esposa do engenheiro chefe, que era a Marta, que depois foi diretora do Humaitá, a filha do braço direito do Professor Tito que era o Marcílio, Marílio, Marílio, a Simone que foi pra Tijuca com a Dalva, a irmã da Dalva que se chamava Heloisa, a sobrinha do Tito, Juliana (pausa) tinha mais alguém... enfim, o fato é que ela pegou essas pessoas que já eram conhecidas por alguma razão e colocou nos cargos administrativos. Juliana e

a irmã dela (Dalva) ficaram com a coordenação pedagógica, a Simone (pausa) pegou, enfim o que a gente hoje chama de coordenação de turno, que chamava administrativo sei lá o quê, e... Marta eu não me lembro nem se ela era a mesma coisa que a Simone ou se era uma terceira coordenação.

Agora é capaz de elas serem a mesma coisa e não tinha...

M - SOE talvez?

I – Não, Marta não tinha SOE na época.

M – Não tinha?

I – Não tinha nada! Aí é que a gente foi criar, inventar um projeto

M - Criar uma escola.

I – É, a partir daquilo. Então a gente foi atrás de material do município pra transformar aquela lista de conteúdos por série, no que a gente ia trabalhar. O ingresso na primeira série tinha aluno alfabetizado e não alfabetizado, a gente criou a primeira série para aluno alfabetizado separado da primeira série para aluno não alfabetizado. É... além disso, desse grupo de pessoas já formadas, é, saíram as supervisoras. Aí ficamos eu e Ana de Oliveira com a primeira série, uma de manhã, uma... sempre uma de manhã e uma de tarde, sempre duas porque é uma por turno. E a Eliete (pausa) e... quem era? Acho que era uma das gêmeas...

M -Márcia ou Beth?

I - Não, Márcia e Beth davam aula, Eliane, talvez, Eliane loura, passista da Mangueira. Acho que era ela... Mas não lembro, não! Mas não importa até porque era do segundo turno, não me lembro porque eu era do primeiro. É... Então Eliete era quem trabalhava comigo no primeiro turno, eu com a primeira, ela com a segunda, e lembro da Ana porque a Ana era primeiro como eu e a gente fazia muita coisa junto. **E aí a gente foi fazer tudo, num primeiro momento, interessa isso? Num primeiro momento a gente tinha só o professor dando aula, aí a gente recebia 20 horas e trabalhava 22 e meia. A gente protestou. Foi quando criamos as atividades, para as pessoas trabalharem o máximo de 20 horas. Aí, depois.. aí apareceu a folga semanal porque eram 5 horas por dia, 4 dias, 20 horas. Então, é, é, a folga semanal, isso tudo foi sendo feito aos pouquinhos e meio no ensaio e erro, entendeu? É... e aí enfim, é isso. Criaram as atividades, porque na verdade já tinha Educação Física com um professor...**

M – E Música, né?

I – **Com um professor do Pedrão e música, com professor do Pedrão. Aí a gente criou Artes, não! Artes acho que já tinha mas era junto, a gente separou do núcleo comum e aí pra conseguir dar conta da carga horária, a gente ainda criou literatura (pausa) acho que só.**

M – Só.

I - **Artes, Literatura, Música, Educação Física. É isso! E aí agente foi... instituir a folga, os horários de planejamento que a gente considerava importante até porque a gente tinha supervisão.** Então a gente tinha, por exemplo, horário de planejamento, eu que era da primeira série: eu tinha um horário de planejamento com as professoras da primeira série não alfabetizada que era CA e tinha horário de planejamento com as professoras das primeiras séries alfabetizadas e ainda tinha uma turma, que era da Aline, coitada, quase enlouqueceu, Aline novinha, ela era muito menina, porque Aline é bem mais nova do que eu, ela devia ter uns

19 anos, se tanto! Que dava aula pra uma turma semialfabetizada. Dos alunos que já tinham... pra botar no CA "CAZinho" como as outras, era ruim, era pouco pra eles, mas não dava pra botar na alfabetizada. Aline quase enlouqueceu, tadinha! Mas deu certo, no fim das contas, o trabalho dela deu muito certo. Mas ainda era um horário de planejamento diferente. Mas foi tudo sendo feito assim, passo a passo, no ensaio e erro. A grade curricular, a carga horária, a gente fez de um jeito, não deu certo, fez de outro, mudou aqui, ajustou ali, enfim, e fomos fazendo. Quando foi no final de 84, segundo semestre, não exatamente no final, mas digamos, sei lá, setembro, a Dalva me pediu um projeto... aí teve que mudar tudo, antes disso, ainda tivemos que fazer umas mudanças grandes porque os reacionários começaram a ficar enlouquecidos porque a gente queria fazer muita revolução, aí a Dalva adoeceu, o Tito botou uma interventora no lugar dela, então, no meio do ano mudou-se toda a coordenação.

M- Caramba!

I – Porque ela pediu algumas cabeças e enfim, então a gente teve que mexer...

M - E aí, vocês foram pra sala? Foram dar aula?

I – Não, não, não, eu não fui não. A gente, no fim das contas, não me lembro exatamente quais foram as cabeças que rolaram, a minha não rolou. (risos) Não só não rolou como um pouco ao contrário, como eu fui fazer mestrado e precisava mexer no meu horário, por conta das disciplinas do mestrado, eu fiquei com um dia de horário girafa e a Dalva me... promoveu ao que seria uma função que não existia antes que era coordenação e planejamento e, na verdade, foi quando, **e eu fui responsável nesta função, que antes não existia, por fazer os projetos do Humaitá e...**

M – Do Engenho?

I – Da Tijuca. Não. O da Tijuca, o do Engenho foi no ano seguinte. Humaitá e Tijuca porque na verdade não tinha projeto. O projeto era só número de professores, número de turmas, blá, blá, blá... Ah, enfim, e a obra, do Humaitá, que quem olhava com eles, era eu. Mas...

M – Humaitá foi construído pra ser Pedrinho?

I – Sim.

M - São Cristóvão não.

I – Sim o prédio do Humaitá. Bom, o prédio de São Cristóvão, na verdade, não mas sim. Tem umas coisas no prédio de São Cristóvão que foram feitas para ser Pedrinho, apesar da ... inadequação. A inadequação é ignorância do engenheiro.

M – É, mas parece que era pra ser uma escola do PREMEM, não era isso?

I – Eu não sei nem o que é PREMEM...

M - Uma escola profissionalizante...

I - Não sei. O que eu sei é que aquele prédio era virgem quando a gente chegou lá. Então pra mim, ele tinha sido feito pra nós.

M - Ah, tá.

I- Se era outra coisa não sei. Mas ele era virgem, inclusive, a gente mexeu em algumas coisas que estavam, enfim... que inviabilizavam trabalhos, negócio aberto, enfim, não era igual CIEP não, mas tinha...

M – Tava em obra, né? A gente vê aquelas fotos das professoras que chegam no primeiro dia, com o professor Tito, tá tudo...

I – Sim, mas é isso. A gente visitou um prédio em obras. Teoricamente, estava sendo feito pra nós, agora se já tinha um esqueleto e o acabamento é que foi feito pra nós, isso eu não sei.

M - Tá.

I - Aí eu já não me lembro. Não tenho registro de ninguém nunca ter me dito isso. Até porque o Tito gostava de capitalizar. Se era um prédio que tava lá o esqueleto antes e ele fez o acabamento pra nós ele ia querer dizer que fez tudo pra nós, né? (risos) Claro!

M – Certo. Agora, é, aí, você participou desse processo da criação do Humaitá, do projeto e o do Engenho foi...

I – O Engenho foi posterior.

M – Mas o Engenho foi em 86.

I – O Engenho abriu em...

M – A Tijuca inaugurou depois...

I - A ordem é, a Tijuca inaugurou depois. Mas na verdade, o professor Tito não tinha planos de fazer Pedrinho no Engenho Novo.

M - Ah, não?

I - Então eu fiz o Projeto do Humaitá e da Tijuca.

M – Ah, tá.

I – Quando o Humaitá começou a funcionar, criou-se uma Secretaria de Ensino de Primeiro Segmento (pausa) que durou dois meses. Virou uma subsecretaria, tá? É, dentro da Secretaria de Ensino. E aí a gente foi, uma equipe, trabalhar nessa secretaria de ensino supostamente pra trabalhar como a Secretaria de Ensino já fazia com o Pedrão. Quer dizer, manter... garantir a homogeneidade da ação pedagógica das duas unidades, mas na verdade, puseram a gente na geladeira e a gente ficou sem fazer nada. Foi meio um golpe assim, digamos. Era um grupo... enfim, era eu, Juliana, Valéria, Márcia Maurício e Eliete. Ou seja, era o pessoal de quem ninguém queria se livrar. E se livraram. Só que aí a gente ficou lá, quando puseram a gente na geladeira, eu tinha um professor no mestrado que era muito vinculado, por isso eu me lembro do Marco Maciel, ao Ministério de Educação, ele tinha... vínculo com a CAPES, enfim, ele sabia umas coisas que ninguém sabia. E ele era um cara, gostava de mim, não sei muito bem porque, eu tava fazendo a minha dissertação sobre o trabalho do Pedro II, era o tema, foi um dos motivos porque eu passei no mestrado, porque o IESAE (Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas) era um mestrado de excelência e ninguém pesquisava escola, porque é coisa de pobre. É, pesquisador em educação não gosta de escola. Ninguém pesquisava escola e tal, e esse professor, esse nome eu não vou te dizer, ele, que era ligado à CAPES e ao Ministro Marco Maciel, me pediu pra fazer um documento, pra que nós fizéssemos um documento, a equipe, relatando o que tinha acontecido, politicamente. E a gente mandou o documento e eu quero crer (pausa) que Brasília protestou, aí o professor Tito nos mandou fazer o projeto do Engenho Novo (pausa), que era pra ser uma unidade diferente das outras. **O Engenho Novo tinha um perfil meio CIEP, era pra ser horário integral, era pra ter assistência médico odontológica, blá,blá,blá,blá, blá, blá... Era uma coisa mais assistencialista, mais pra pobre, entendeu, digamos assim. E... o projeto foi feito nessa linha.** (pausa) Quando o projeto estava ficando pronto, nós recebemos a visita de umas técnicas do

MEC, explicamos tudo, mostramos o projeto todo pra elas, elas adoraram, esqueci como é que ela chamava, acho que chamava Maria Celeste, Maria Aglair, Maria Celeste, um nome assim (pausa) de pedagoga. É, não me lembro o nome dela mais, enfim, ou era um ou era outro, ou era Celeste ou era Aglair, eu não me lembro, (risos) nada a ver um com outro, mas é que provavelmente tem alguma outra experiência minha entrando por trás da memória. Mas, enfim, ela foi lá, olhou o projeto todo, aí a obra começou a ser feita, fui eu que acompanhei a obra toda, e aí o Professor Tito me nomeou diretora antes da unidade ser inaugurada. Eu me tornei diretora do Engenho Novo, por portaria, em setembro de 85 e nós só abrimos em junho de 86. (pausa) Tanto que enquanto eu fui do Pedro II, eu recebi dois anos daquele... percentual de cargo de confiança, uma gratificação que a gente recebia, eu recebia dois anos. E na verdade, do ponto de vista operacional, eu só fiquei lá um ano, porque abriu em junho e eu saí em setembro do ano seguinte. Só que valia desde setembro de 85, então eu tinha dois anos, setembro de 85 a setembro de 87. A acumulação, não é acumulação, como é que fala isso, é incorporação de gratificação. É isso, dois anos eu tinha dois quintos, até me exonerar, eu sempre recebi esse dinheiro, entendeu? Porque eram dois anos, mas aí o projeto... **só que quando abriu foi igualzinho aos outros.**

M – Pois é, mas aí o que que aconteceu?

I – Nada, o projeto não foi aplicado.

M – Não foi colocado...

I – A gente abriu como uma unidade comum, porque faltou verba, faltou isso, faltou aquilo. A gente abriu como uma unidade comum. Teve outro concurso, em 86, é... e a gente abriu uma unidade como outra no Engenho Novo. A equipe que tava comigo na Secretaria de Ensino foi toda. Eliete tinha saído já porque fez concurso pra técnico, então ela já tava no Pedrão (pausa) e a gente foi pro Engenho Novo com Márcia, Valéria, Juliana, enfim, com mais algumas pessoas.

M – E aí, aquela subsecretaria?

I – A subsecretaria acabou, na verdade... porque aí nesse meio tempo, criou-se o departamento...

M – Ah! Sim.

I – Que eu também não sei a data, mas foi por aí.

M – Foi por aí...

I – Meados, final de 85. Porque quando a gente começou a trabalhar, foi até, foi até antes, acho que quando puseram a gente na geladeira, foi isso. A gente tinha a subsecretaria, a subsecretaria perdeu função quando se criou o departamento e quem escolheu a chefe de departamento foi Dalva, que era a Cláudia Benvenuto. Que tinha substituído (a irmã da Dalva) Ah, era Beth Lins a outra coordenadora com Juliana, depois a Cláudia, é... a Cláudia acho que era de 84, mas aí eu já não sei te dizer isso não, mas acho que sim, a Cláudia ficou no lugar da Juliana quando as cabeças rolaram. Aí a ... a ... a Cláudia que tinha, que tava se dando muito bem com a Dalva, eram amigas, a Cláudia substituiu, já não me lembro mais não, Marta, mas isso aí você acha em PGE, isso é o detalhe menor. Mas quando se criou o departamento, a secretaria perdeu a função. A gente ficou ali meio na geladeira, depois fomos todas pro Engenho Novo, então acabou, entendeu?

M – Ahã. Agora é... o Pedrinho era ligado a essa Secretaria e à Secretaria de Ensino?

I - Sim. À Secretaria de Ensino diretamente.

M - Era essa... como é até hoje, né? Só que não tinha departamento, foi criado, não tinha no início, logo depois foi criado.

I - Na verdade, é isso, o Pedrinho era pendurado, na verdade, acho que nem na Secretaria de Ensino, o Pedrinho era pendurado na DG.

(Neste momento, a entrevistada desenhou numa folha de papel um diagrama procurando dar uma visualização do organograma do CPEI da época. Representou a Secretaria de Ensino e a Direção Geral com o Pedrinho subordinado diretamente à DG, num primeiro momento e depois ligado ao Departamento, vinculado à Secretaria de Ensino) (cf. Página 152).

M - Diretamente à Direção Geral?

I - Era, era. Depois é que eu acho que a gente, depois, quando criou essa secretaria, a Secretaria de Ensino com a Subsecretaria (pausa) de Ensino de Primeiro Segmento, como se chamava na época, é que o Pedrinho passou pra cá (mostrando o desenho). Mas eu acho que num primeiro momento ele era vinculado diretamente à Direção Geral.

M - Porque a interlocução era feita...

I - Porque o Choeri já não mandava na gente. É isso. A Dalva se reportava diretamente ao Professor Tito. Sempre. Aí quando veio a subsecretaria não, aí a gente se reportaria ao Choeri. Mas era um negócio meio complicado. Com a criação do departamento, isso desaparece (no desenho, a ligação do Pedrinho com a DG) e só não sei bem se isso sumiu do organograma mesmo, mas isso desaparece e o Pedrinho passa a ter o seu departamento, igualzinho aos outros, na Secretaria de Ensino.

M - A outra coisa que eu queria te perguntar é ... como é que era essa relação, essa inserção desses professores novos do Pedrinho junto aos professores antigos, os veteranos? Como é que foi essa relação?

I - Na verdade, a gente não encontrava com eles. Os prédios eram diferentes, tudo diferente... agora **era muito preconceituoso, “as meninas do Pedrinho” era como nós éramos chamadas, né? E o Tito ficava nervoso com o comprimento das nossas saias, queria que a gente usasse jaleco (risos) e olha que numa época em que ninguém andava tão pelada assim, no início dos anos 80.** Agora, a primeira vez que eu fui trabalhar no Pedrinho, o cara pediu minha caderneta na porta da escola (riso) e olha que eu já tinha 24 anos, quer dizer eu não era tão menina, mas na verdade assim, é porque não tinha concurso no Pedro II há muito tempo. Então os professores eram todos muito velhos, a gente destoava completamente...

M - E eram muitos homens também, né?

I - Não sei se eram tantos homens, o magistério é notadamente feminino, duvido que tivesse muito mais homem do que mulher, mas na verdade, eles nos (discriminavam)... **primeiro, professora primária já é lixo, ainda mais aquele monte de guria.**

M - Tinha gente muito nova...

I - Porque na verdade, no concurso, só podia fazer concurso quem tivesse mais de 35 anos se já fosse funcionária pública, então era uma criançada, tanto que é isso, nós com vinte e poucos anos tínhamos cargos porque não tinha ninguém com muito mais do que isso. A própria Dalva tinha trinta e poucos anos, entendeu? O pessoal mais velho tinha quarenta, quarenta e pouco, a não ser quem já fosse funcionário público, aí tinha umas professoras mais velhinhas, mas era meia dúzia. E, na verdade, assim, é, a memória que eu tenho é que desde o início foi um rela-

cionamento muito difícil. O Pedrão aceitou muito mal o Pedrinho. Eles nos tratavam, até os funcionários, tratavam como se a gente fosse lixo. Professores que diziam que jamais iam botar os filhos lá... Era um negócio meio complicado.

M - Os professores veteranos?

I - É, é. Até hoje, né, ô Marta, eles dizem que os alunos que vêm do Pedrinho não tem nível. Quando, na verdade, não é que os alunos do Pedrinho não tenham nível, os alunos que passam no concurso pro Pedrão é só top de linha. E os meninos nossos saem, são crianças normais, uns melhores, outros piores. Só que quando mistura os nossos que têm de um tudo com aquela nata da nata, porque pra passar no concurso do Pedro II tem que tirar nove, entendeu? Então... enfim, eles reagem mal, até hoje eles dizem, os nossos alunos são fracos, eu escuto essa baboseira, e os meus filhos são... do Humaitá. É, até hoje essa bobajada, entendeu, enfim... É, tá no imaginário deles, agora eu acho que ao longo desses vinte e cinco anos, independentemente das reações que ainda existem no Pedrão, quer dizer os professores do Pedrão passaram a querer botar os seus filhos no Pedrinho, muitos deles... eu diria até que a maioria. A qualidade do trabalho é inegável, os nossos alunos são bons, o nosso trabalho é de bom nível, enfim, de um modo geral, mas a reação foi muito ruim. Eu acho que tanto pela idade como pela resistência à novidade - o Pedro II nunca foi lugar de criança, no meio desse monte de garotinha sem formação, porque bastava ter normal, né? E... eu acho que é isso. Não tenho muito mais pra dizer sobre isso.

M - Tá certo. É... queria que você falasse mais alguma coisa que você queira falar sobre essa criação do Pedrinho e alguma...

I - É, eu acho, eu acho que sim, eu acho que a importância disso com relação ao Pedro II e que eu acho que o Tito foi um visionário quando ele percebeu isso, quer dizer, na verdade, ele criou um projeto educativo que, com todos os problemas de ser reacionário, disso, de aquilo de aquilo outro, que permitiu ao Pedro II realmente assumir uma posição consideradíssima, porque os professores do Pedrão podem reclamar, mas os nossos sorteios para o Pedrinho são milhares e milhares de pessoas.

M - É verdade.

I - E gente que a gente sabe que é, e os pedidos que vem de Brasília... As netas do Fernando Henrique estudavam no Pedrinho...

M - É?

I - É, do Humaitá. Elas eram do Pedro II. Não sei qual filho ou filha, acho que é o Paulo Henrique o pai dos meninos. É, enfim, então você tem uma mistura muito saudável de criança que realmente precisa, que vem de camada social muito baixa com uma classe média, uma pequena burguesia enfim, de filho de professor, filho de funcionário público etc e tal que eu acho que pras crianças é muito saudável. **Eu agradeço, não vou dizer a Deus, porque eu não acredito em Deus mas, enfim, eu acho que pra formação dos meus filhos foi absolutamente fundamental ter convivido a vida inteira com criança negra, da favela, ao mesmo tempo que tem os iguais a eles e os mais ricos do que eles que vão passar férias na Disney, porque tem de um tudo, né?**

M - Claro!

I - Então eu acho que essa pluralidade, é o que eu acho que devia ser toda escola pública, porque inclusive isso educa o cidadão. A criança sabe desde o início que não ganhar o videogame último modelo não é um problema porque tem um coleguinha sentado do

lado dela que não tem um lápis, entendeu? E isso cria, possibilita uma solidariedade, uma consciência cidadã que eu acho um privilégio. E acho que o Tito acertou, quer dizer, por que ele tinha todo... toda educação básica... Na época não chamava desse jeito, mas era isso, quer dizer, desde o primeiro ano até o terceiro do ensino médio, ele conseguiu plantar o Pedro II na constituição, pro Pedro II não ser fechado nem municipalizado etc etc, né? É... ele conseguiu muita verba, ele conseguiu, quer dizer **o professor do Pedro II, você sabe muito bem, é um professor que ganha um salário digno, nada a ver com o que a gente vê nos sistemas estaduais e municipais por aí...** então eu acho que foi um tremendo acerto. E o prestígio que a escola hoje tem, que a gente sabe que tem, deriva de um trabalho muito sério porque foi feito muito investimento, quer dizer, eu não dei continuidade porque você tá me perguntando sobre a criação, mas aí veio o departamento, o treinamento, aquelas assessorias, né, quer dizer, isso permitiu da gente criar um espaço onde você tem espaço para reflexão. Evidentemente, que você perde quando você tem uma gestão mais autoritária e tal, mas o fato é que as coisas existem porque foram criadas, né? As coordenações, as supervisões, tudo isso garante um padrão de escola diferenciado, né, mesmo com os problemas que a gente sabe que tem, tanto de autoritarismo quanto de preguiça e de mau uso de espaço de reflexão, porque enfim, dependendo do tipo de exercício do poder, não interessa... mas na verdade, assim, foi uma construção muito consciente de uma coisa de bom nível e que hoje eu duvido que alguém vá tirar. Quer dizer, com tudo que o FH enxugou a máquina pública durante os seus oito anos de governo, o Pedro II perdeu terreno mas “non troppo”. A gente conseguiu manter, quer dizer, você vai andar pra trás? O que se perdeu por aí, o Pedro II perdeu muito pouco. Porque o Pedro II é um fato consumado, ele se tornou incontornável, quer dizer, e acho que a abertura e a qualidade do trabalho dos Pedrinhos têm uma... (o telefone celular tocou nesse momento, interrompendo a fala) participação importante nisso¹⁰.

M – Tô terminando, só quero te agradecer, se você não tiver mais nada pra falar.

I – Não, acho que não.

M - Eu tô satisfeita.

I - Agora você vê isso, vai fazendo, se restar alguma dúvida, se batendo informação, tiver alguma precisão que você precise, eu tô aqui, sem problema, tá OK?

M - Tá, muito obrigada.

I – De nada, querida.

10 Relendo a transcrição, me ocorre reforçar a ideia de que o Pedrinho, inventado passo a passo por sucessivas equipes pedagógicas, independentemente dos conflitos políticos e pedagógicos que sempre estiveram lá, é um sucesso enquanto escola. (Nota da entrevistada).